

The copyright © of this thesis belongs to its rightful author and/or other copyright owner. Copies can be accessed and downloaded for non-commercial or learning purposes without any charge and permission. The thesis cannot be reproduced or quoted as a whole without the permission from its rightful owner. No alteration or changes in format is allowed without permission from its rightful owner.



**FAKTOR-FAKTOR MEMPENGARUHI AMALAN PENTAKSIRAN  
KEMAHIRAN INSANIAH MENGGUNAKAN RUBRIK DALAM  
KALANGAN PENSYARAH INSTITUT PENDIDIKAN GURU**



**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH  
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA**

**2020**



Awang Had Salleh  
Graduate School  
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

**PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI**  
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa  
(We, the undersigned, certify that)

**RUSMAWATI OTHMAN**

calon untuk Ijazah

PhD

(candidate for the degree of)

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:  
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

**"FAKTOR-FAKTOR MEMPENGARUHI AMALAN PENTAKSIRAN KEMAHIRAN INSANIAH  
MENGUNAKAN RUBRIK DALAM KALANGAN PENSYARAH INSTITUT PENDIDIKAN GURU"**

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.  
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation).

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada: **10 Julai 2019.**

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on:  
**July 10, 2019.**

Pengerusi Viva:  
(Chairman for VIVA)

Prof. Dr. Nurahimah Mohd Yusoff

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Luar:  
(External Examiner)

Prof. Dr. Nordin Abd Razak

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Dalam:  
(Internal Examiner)

Prof. Dr. Abdull Sukor Shaari

Tandatangan  
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:  
(Name of Supervisor/Supervisors)

Assoc. Prof. Dr. Mohd Isha Awang

Tandatangan  
(Signature)

Tarikh:

(Date) **July 10, 2019**

## **Kebenaran Mengguna**

Penyerahan tesis penyelidikan ijazah doktor falsafah ini adalah sebagai memenuhi sebahagian daripada syarat pengajian Ijazah Doktor Falsafah Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju memberi keizinan kepada Perpustakaan Sultanah Bahiyah untuk menjadikan tesis ini sebagai rujukan dan penyelidikan. Saya juga bersetuju bahawa kebenaran membuat salinan keseluruhan atau sebahagian daripadanya untuk tujuan akademik mestilah mendapatkan kebenaran daripada penyelia saya atau Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang bentuk penyalinan, pengambilan atau penggunaan keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan komersial tidak dibenarkan tanpa kebenaran daripada penyelidik. Pengiktirafan kepada penulis dan Universiti Utara Malaysia wajar diberikan atas sebarang bentuk kegunaan bahan yang terdapat dalam tesis ini.

Permohonan untuk mendapatkan kebenaran membuat salinan atau lain-lain kegunaan sama ada keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini boleh dibuat dengan menulis kepada :

Dekan, Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

College of Arts and Sciences UUM

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok.

## Abstrak

Perubahan program dalam sistem institut pendidikan guru (IPG) menuntut pensyarah mentaksir kemahiran insaniah (KI) menggunakan rubrik. Walau bagaimanapun, tidak banyak kajian yang membuat tentang faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti tahap pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI dan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Pengaruh faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik juga dikenal pasti dalam kalangan pensyarah. Reka bentuk kajian ini ialah korelasi deskriptif dengan menggunakan tinjauan soal selidik. Sampel kajian ini terdiri dari 626 orang pensyarah IPG di Semenanjung Malaysia yang mengajar pada tahun 2018. Data dianalisis menggunakan analisis statistik deskriptif dan inferensi. Dapatan kajian menunjukkan semua faktor yang dikaji dalam kajian ini iaitu pengetahuan, sikap, sokongan dan amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun, komponen keadilan pada pelajar dalam pentaksiran berada pada tahap sederhana. Selain itu, tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari segi tahap amalan pensyarah mengikut tempoh berkhidmat di IPG. Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan yang signifikan dari segi tahap amalan pensyarah mengikut kursus yang dihadiri. Hasil kajian juga membuktikan terdapat pengaruh yang signifikan antara pengetahuan, sikap dan motivasi pensyarah terhadap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Sebaliknya, tidak terdapat pengaruh yang signifikan bagi sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI. Penemuan kajian ini memberi sumbangan kepada teori dengan penambahan faktor pengetahuan untuk disesuaikan dengan model pentaksiran. Selainnya, data dapat memberi input ke arah memantapkan lagi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG.

**Kata kunci :** *Amalan, Pentaksiran, Kemahiran Insaniah, Rubrik*

## Abstract

A revamp of the program in the system of teacher training institutes (IPG) requires lecturers to assess soft skills (KI) using rubrics. However, not many studies have made about factors influencing the practice of KI assessment using rubrics. This study is aimed at identifying the level of knowledge about the KI assessment rubrics, attitude towards using the KI assessment rubrics, the motivation to use the KI rubrics, social support to use the KI rubrics and the practice of assessing the soft skills using rubrics. The influence of knowledge, attitude, motivation and support was also identified on lecturers' practices. The research design was a descriptive correlational with survey method using questionnaire. The sample of this study consisted of a total 626 lecturers who teach in 2018 within IPG across the Peninsular Malaysia. The findings were analyzed using the descriptive and inferential statistics. The findings revealed that all the factors studied in this research were at a high level. However, the component of fairness towards student in assessment was at a moderate level. In addition, there was no significant difference in the level of lecturer's practice according to the duration of service in IPG. However, there were significant differences in the level of lecturers' practices according to the courses attended. The findings also provide evidence that there was a significant influence between lecturers' knowledge, attitude and motivation towards lecturers' practices. On the other hand, there was no significant influence for the subjective norms on the use of rubrics in KI assessment. The findings of this study contributes to the theory with addition factor of knowledge to suit with the assessment model. Besides, the data could give input towards strengthening the existing practices among lecturers in the KI assessment using rubrics.

**Keywords:** *Practice, Assessment, Soft Skills, Rubrics*

## **Penghargaan**

Alhamdulillah, segala puji pujian bagi Allah yang Maha Kaya lagi Maha Penyayang kerana telah memberi kekuatan kepada saya menyiapkan penulisan ini.

Setinggi terima kasih kepada penyelia, Profesor Madya Dr. Mohd Isha bin Awang dan pegawai pengurusan viva, En Mazli bin Mutazam atas tunjuk ajar, panduan, kritikan, komen, nasihat dan motivasi. Dipanjatkan doa semoga bimbingan, pertolongan dan dorongan yang amat berharga ini akan Allah kira sebagai amalan baik dan mendapat ganjaran di dunia dan akhirat. Bahagian Tajaan, Kementerian Pendidikan Malaysia memberi sokongan dan pembiayaan pengajian saya.

Penilai-penilai tesis ini, Prof. Dr. Abdull Sukor Shaari dan Prof. Dr. Nordin Abd Razak kerana membaca dan menilai penulisan ini. Teguran membina dan nasihat yang berguna amat dihargai untuk penambahbaikan. Pengarah, Timbalan Pengarah dan staf akademik Institut Pendidikan Guru Kampus seluruh Semenanjung Malaysia memberi kerjasama dalam kajian rintis dan kajian sebenar. Begitu juga Pengarah bahagian EPRD dan Rektor IPGM serta staf pengurusan yang memberi kebenaran dan kerjasama berkaitan kajian.

Keluarga khususnya suami, Khattulanuar bin Hamid yang mendoakan kejayaan dan membantu dalam setiap peringkat kajian ini, anakanda Farrah Syazana dan Farrah Umairah yang banyak membantu semasa kutipan data. Muhammad Faris Akmal, Muhammaf Firas Faiq dan Muhammad Faiq Mikhail yang juga menjadi sumber motivasi dan kekuatan menyiapkan penulisan ini serta memahami tugas menyiapkan penulisan ini. Bonda Hajjah Siti Khatijah yang dikasihi sentiasa mendoakan kejayaan ini. Semoga kejayaan ini merupakan satu permulaan dalam meneroka satu kejayaan yang lain dan merupakan satu amanah untuk memberi sumbangan yang lebih besar kepada agama, bangsa dan negara.

Kepada satu-satunya sahabat yang dihormati, disanjung dan disayangi, terima kasih atas masa dan menjadi peneman di kala susah dan senang. Kepada rakan-rakan lain yang mendoakan, semoga Allah membalas jasa baik tuan-tuan dan puan-puan.

## Kandungan

Kebenaran Mengguna.....	i
Abstrak.....	ii
Abstract.....	iii
Penghargaan.....	iv
Kandungan.....	v
Senarai Rajah.....	x
Senarai Jadual.....	xi
Lampiran.....	xv
Senarai Singkatan.....	xvi
<b>BAB SATU PENGENALAN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Latar Belakang Kajian.....	2
1.3 Pernyataan Masalah.....	5
1.4 Objektif Kajian.....	12
1.5 Soalan Kajian.....	13
1.6 Hipotesis Kajian.....	14
1.7 Kerangka Teori.....	14
1.8 Model Pentaksiran TALiP.....	19
1.9 Kerangka Konseptual Kajian.....	23
1.9.1 Pemboleh ubah kajian.....	29
1.9.1.1 Pemboleh ubah bersandar.....	29
1.9.1.2 Pemboleh ubah tidak bersandar.....	30
1.10 Kepentingan Kajian.....	31
1.10.1 Aspek Teori.....	31
1.10.2 Aspek Metodologi.....	33
1.10.3 Aspek Aplikasi.....	34
1.10.3.1 Kementerian Pendidikan Malaysia.....	34
1.10.3.2 Institut Pendidikan Guru.....	35
1.10.3.3 Pensyarah Institut Pendidikan Guru.....	37
1.11 Batasan Kajian.....	38
1.12 Definisi Operasional.....	39



1.12.1 Rubrik .....	39
1.12.2 Kemahiran Insaniah .....	40
1.12.3 Sikap.....	40
1.12.4 Pengetahuan.....	41
1.12.5 Sokongan sosial.....	42
1.12.6 Motivasi.....	43
1.12.7 Amalan.....	44
1.13 Rumusan .....	44
<b>BAB DUA TINJAUAN LITERATUR.....</b>	<b>45</b>
2.1 Pendahuluan.....	45
2.2 Sejarah IPG.....	45
2.3 Pendidikan Berasaskan Hasil dalam Sistem IPG.....	47
2.4 Kemahiran Insaniah.....	49
2.5 Pentaksiran Kemahiran Insaniah.....	53
2.6 Rubrik.....	59
2.6.1 Pencirian rubrik.....	62
2.6.2 Panduan pembinaan dan penggunaan rubrik.....	63
2.6.2.1 Isi Kandungan.....	63
2.6.2.2 Kejelasan.....	64
2.6.2.3 Kemudahan.....	65
2.6.2.4 Keadilan.....	65
2.6.3 Ketekalan penggunaan rubrik.....	66
2.7 Teori Perlakuan Terancang.....	68
2.7.1 Pemboleh ubah tambahan dalam Teori Perlakuan Terancang.....	71
2.7.1.1 Kesan sikap pada perlakuan.....	71
2.7.1.2 Kesan niat pada perlakuan.....	73
2.7.1.3 Kesan perlakuan masa lalu pada perlakuan.....	76
2.7.1.4 Kesan norma moral pada perlakuan.....	77
2.8 Dapatan Kajian-Kajian Lalu.....	79
2.8.1 Kajian perubahan perlakuan.....	79
2.8.2 Kajian pentaksiran kemahiran insaniah .....	82
2.8.2.1 Kajian pengalaman dan pengetahuan pendidik tentang pentaksiran kemahiran insaniah.....	92

2.8.2.2	Kajian amalan pentaksiran kemahiran insaniah.....	94
2.8.3	Kajian pentaksiran kemahiran insaniah di Malaysia.....	97
2.8.4	Sorotan Kajian Peranan Rubrik dalam Pentaksiran.....	107
2.8.4.1	Kajian rubrik sebagai alat penilaian prestasi.....	108
2.8.4.2	Kajian rubrik sebagai alat penilaian program.....	111
2.8.4.3	Kajian rubrik sebagai alat pengajaran dan pembelajaran....	112
2.8.4.4	Kajian rubrik sebagai alat pengesahan isi kandungan.....	114
2.8.4.5	Kajian rubrik sebagai alat peningkat ketekalan .....	118
2.8.5	Kajian Faktor Penilai dengan Amalan Penggunaan Rubrik.....	121
2.8.5.1	Kajian pengetahuan penilai tentang rubrik .....	121
2.8.5.2	Kajian efikasi sendiri penilai terhadap penggunaan rubrik.....	124
2.8.5.3	Kajian sikap dan motivasi penilai terhadap penggunaan rubrik.....	126
2.8.5.4	Kajian kesan latihan dan pengalaman penilai terhadap penggunaan rubrik.....	128
2.9	Rumusan.....	132
<b>BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN.....</b>		<b>133</b>
3.1	Pendahuluan.....	133
3.2	Reka bentuk Kajian.....	133
3.3	Populasi dan Sampel Kajian.....	137
3.4	Instrumen kajian.....	142
3.4.1	Demografi.....	144
3.4.2	Pengetahuan pensyarah tentang rubrik.....	144
3.4.3	Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik.....	146
3.4.4	Amalan pensyarah dalam penggunaan rubrik.....	149
3.4.5	Motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik.....	152
3.4.6	Sokongan sosial untuk menggunakan rubrik.....	156
3.5	Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian.....	157
3.6	Kajian Rintis.....	165
3.6.1	Menentukan kebolehpercayaan soal selidik.....	170
3.6.2	Analisis ketekalan internal soal selidik.....	171

3.6.2.1	Dapatan ketekalan internal soal selidik.....	172
3.6.3	Analisis ketekalan konstruk soal selidik.....	173
3.6.3.1	Dapatan konstruk bahagian pengetahuan.....	175
3.6.3.2	Dapatan konstruk bahagian sikap.....	180
3.6.3.3	Dapatan konstruk bahagian motivasi.....	184
3.6.3.4	Dapatan konstruk bahagian sokongan.....	189
3.6.3.5	Dapatan konstruk bahagian amalan.....	192
3.7	Prosedur Mengutip Data.....	197
3.8	Analisis Data.....	199
3.9	Rumusan.....	203
<b>BAB EMPAT DAPATAN KAJIAN.....</b>		<b>204</b>
4.1	Pendahuluan.....	204
4.2	Profil Responden.....	204
4.3	Dapatan Deskriptif.....	206
4.3.1	Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	207
4.3.2	Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	211
4.3.3	Tahap motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	217
4.3.4	Tahap sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	221
4.3.5	Tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik.....	222
4.4	Dapatan Ujian Hipotesis Kajian.....	228
4.4.1	Perbezaan tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri .....	228
4.4.2	Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah pensyarah menggunakan rubrik .....	230
4.5	Rumusan Dapatan Kajian Deskriptif.....	233
4.6	Rumusan Soalan Kajian.....	234

4.7 Kesimpulan.....	236
<b>BAB LIMA PERBINCANGAN DAN CADANGAN.....</b>	<b>237</b>
5.1 Pendahuluan.....	237
5.2 Ringkasan Kajian.....	237
5.3 Perbincangan .....	239
5.3.1 Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik kemahiran insaniah.....	239
5.3.2 Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	242
5.3.3 Tahap motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	245
5.3.4 Sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah.....	247
5.3.5 Tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik .....	249
5.3.6 Perbezaan tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri .....	252
5.3.7 Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik .....	257
5.4 Implikasi Kajian.....	263
5.4.1 Implikasi Teori.....	263
5.4.2 Implikasi Metodologi.....	266
5.4.3 Implikasi praktikal.....	267
5.5 Limitasi Dapatan dan Cadangan Kajian Selanjutnya.....	272
5.5.1 Sampel kajian.....	273
5.5.2 Objektif kajian.....	273
5.5.3 Reka bentuk kajian.....	274
5.5.4 Perincian bidang kursus dan amalan.....	274
5.5.5 Reka bentuk kajian kesan jangka panjang ( <i>longitudinal</i> ).....	275
5.6 Rumusan.....	276
<b>RUJUKAN.....</b>	<b>277</b>
<b>LAMPIRAN.....</b>	<b>303</b>

## Senarai Rajah

Rajah 1.1	Teori Perlakuan Terancang .....	17
Rajah 1.2	Model Pentaksiran TALiP .....	22
Rajah 1.3	Kerangka Konseptual Kajian .....	25
Rajah 2.1	Sembilan Domain Hasil Pembelajaran Berdasarkan Keperluan Agensi Kelayakan Malaysia .....	48
Rajah 2.2	Model Konseptual Kemahiran Insaniah .....	52
Rajah 2.3	Peta Konsep Pentaksiran Kemahiran Insaniah Berdasarkan OBE .....	54
Rajah 2.4	Ringkasan Contoh Kaedah Penyampaian, Aktiviti dan Pentaksiran Kemahiran Insaniah .....	56
Rajah 2.5	Contoh Aktiviti bagi Penjanaan Kemahiran Insaniah.....	58
Rajah 2.6	Teori Tindakan Beralasan .....	69
Rajah 2.7	Teori Perlakuan Terancang Ubah Suai .....	70



## Senarai Jadual

Jadual 2.1	Istilah kemahiran insaniah mengikut Negara .....	50
Jadual 2.2	Tinjauan Penyelidikan Berkaitan Kemahiran Insaniah (2008-2016) .....	83
Jadual 3.1	Penentuan sampel pensyarah IPG di Semenanjung Malaysia berasaskan penentuan saiz sampel Cohen, Manion dan Morrison (2007) .....	140
Jadual 3.2	Ringkasan analisis konstruk, bilangan item dan rujukan .....	143
Jadual 3.3	Pengkonsepsian dan pengukuran bahagian pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI .....	145
Jadual 3.4	Pengkonsepsian dan pengukuran bahagian sikap pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI .....	147
Jadual 3.5	Pengkonsepsian dan pengukuran bahagian amalan pentaksiran KI pensyarah menggunakan rubrik .....	151
Jadual 3.6	Pengkonsepsian dan pengukuran bahagian motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI .....	153
Jadual 3.7	Pengkonsepsian dan pengukuran bahagian sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI .....	156
Jadual 3.8	Maklum balas dalam proses kesahan pakar dan langkah penambahbaikan kualiti item.....	162
Jadual 3.9	Maklum balas responden dalam kajian rintis dan langkah penambahbaikan kualiti item.....	166
Jadual 3.10	Konsistensi internal soal selidik rubrik secara keseluruhan ..	172
Jadual 3.11	Konsistensi internal soal selidik rubrik mengikut konstruk ...	172
Jadual 3.12	Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett (pengetahuan) .....	175
Jadual 3.13	Matriks PCA untuk Komunaliti (pengetahuan) .....	176
Jadual 3.14	Total Varians Terhurai (Total Variance Explained) (pengetahuan).....	178

Jadual 3.15	Analisis Rotated Component Matrix (pengetahuan) .....	179
Jadual 3.16	Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett (sikap) .....	180
Jadual 3.17	Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan faktor (sikap) .....	181
Jadual 3.18	Total Varians Terhurai (Total Variance Explained) (sikap) .....	182
Jadual 3.19	Analisis Rotated Component Matrix (sikap) .....	183
Jadual 3.20	Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett (motivasi) .....	185
Jadual 3.21	Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan faktor (motivasi) .....	185
Jadual 3.22	Total Varians Terhurai (Total Variance Explained) (motivasi) .....	186
Jadual 3.23	Analisis Rotated Component Matrix (motivasi) .....	188
Jadual 3.24	Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett (sokongan sosial) .....	190
Jadual 3.25	Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan faktor (sokongan sosial) .....	190
Jadual 3.26	Total Varians Terhurai (Total Variance Explained) (sokongan sosial) .....	191
Jadual 3.27	Analisis Rotated Component Matrix (sokongan sosial) .....	192
Jadual 3.28	Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett (amalan) .....	193
Jadual 3.29	Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan faktor (amalan) .....	193
Jadual 3.30	Total Varians Terhurai (Total Variance Explained) (amalan) .....	195
Jadual 3.31	Analisis Rotated Component Matrix (amalan) .....	196
Jadual 3.32	Skala interpretasi min .....	201
Jadual 3.33	Rumusan penggunaan statistik untuk setiap soalan kajian ...	202
Jadual 4.1	Profil responden kajian pensyarah IPG .....	205
Jadual 4.2	Skala interpretasi tahap .....	207

Jadual 4.3	Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik kemahiran insaniah dalam dimensi peranan rubrik secara umum .....	207
Jadual 4.4	Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik kemahiran insaniah dalam dimensi mentaksir kemahiran .....	209
Jadual 4.5	Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik kemahiran insaniah dimensi keadilan dalam penggunaan rubrik .....	211
Jadual 4.6	Sikap pensyarah dalam dimensi kegunaan rubrik semasa pembentangan pelajar .....	212
Jadual 4.7	Sikap Pensyarah dalam Dimensi Nilai Rubrik semasa Pentaksiran .....	213
Jadual 4.8	sikap pensyarah dalam dimensi efikasi sendiri semasa membina rubrik .....	214
Jadual 4.9	Sikap pensyarah dalam dimensi keseimbangan semasa menggunakan rubrik .....	215
Jadual 4.10	Sikap pensyarah dalam dimensi regulasi sendiri terhadap rubrik .....	216
Jadual 4.11	Tahap motivasi pensyarah dalam dimensi kepuasan intrinsik semasa menggunakan rubrik .....	217
Jadual 4.12	Tahap motivasi pensyarah dalam dimensi efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik .....	218
Jadual 4.13	Tahap motivasi pensyarah dalam dimensi kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik .....	220
Jadual 4.14	Tahap motivasi pensyarah dalam dimensi keseimbangan untuk menggunakan rubrik .....	221
Jadual 4.15	Tahap sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik .....	222
Jadual 4.16	Tahap amalan pensyarah dalam dimensi penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik .....	223
Jadual 4.17	Tahap amalan pensyarah dalam dimensi mudah faham semasa membina rubrik .....	224
Jadual 4.18	Tahap amalan pensyarah dalam dimensi keadilan pada pelajar semasa menggunakan rubrik .....	226
Jadual 4.19	Tahap amalan pensyarah dalam dimensi mudah tadbir	



	semasa menggunakan rubrik .....	227
Jadual 4.20	Ujian Anova Dua Hala .....	229
Jadual 4.21	Ujian Post Hoc .....	229
Jadual 4.22	Nilai signifikan pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial pensyarah terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah .....	231
Jadual 4.23	Skala interpretasi kesan pemboleh ubah peramal .....	231
Jadual 4.24	Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik .....	232
Jadual 4.25	Analisis regresi berganda pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik .....	233
Jadual 4.26	Rumusan dapatan deskriptif bagi setiap konstruk dan komponen kajian .....	233
Jadual 4.27	Rumusan dapatan soalan kajian .....	235



**UUM**  
Universiti Utara Malaysia

## Lampiran

A	Maklumat demografi pensyarah.....	303
B	Bahagian pengetahuan pensyarah tentang rubrik .....	304
C	Bahagian sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah .....	306
D	Bahagian amalan pensyarah dalam pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik .....	308
E	Bahagian motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah .....	310
F	Bahagian Sokongan sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah .....	312
G	Surat kebenaran melaksanakan kajian .....	313

## Senarai Singkatan

IPTA	Institut Pengajian Tinggi Awam
KI	Kemahiran Insaniah
IPG	Institut Pendidikan Guru
IPGM	Institut Pendidikan Guru Malaysia
IPGK	Institut Pendidikan Guru Kampus Cawangan
KPTM	Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia
NCVER	National Centre for Vocational Education Research
DEST	Department of Education, Science & Training
My3S	<i>Malaysian Soft Skills Scale</i>
PISMP	Program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan
MQA	Malaysian Qualifications Agency
OBE	Pendidikan Berasaskan Hasil
PEO	Objektif Pendidikan Program
PLO	Hasil Pembelajaran Program
CLO	Hasil Pembelajaran Kursus
RMK	Ringkasan Maklumat Kursus
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
PSPTN	Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara
TALiP	<i>Teacher Assessment Literacy in Practice</i>
TPT	Teori Perlakuan Terancang
TRA	Teori Tindakan Beralasan
EFA	<i>Exploratory Factor Analysis</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
EPRD	Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Pendidikan

PAK21	Pembelajaran Abad Ke-21
PIPP	Pelan Induk Pembangunan Pendidikan
MQF	<i>Malaysian Qualification Framework</i>
SCL	<i>Student Centred Learning</i>
PBL	Pembelajaran Berasaskan Masalah
POPBL	Pembelajaran Berasaskan Projek Berorientasikan Masalah
PBC	Kawalan Tingkah Laku yang Digambarkan
TBL	<i>Teamwork based Learning</i>
GEM	<i>Graduate Employability Model</i>
PdP	Pengajaran dan Pembelajaran
ICC	<i>intra-class correlation</i>
CPD	Continuous Professional Development
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
PCA	<i>Principal Component Analysis</i>



# **BAB SATU**

## **PENGENALAN**

### **1.1 Pendahuluan**

Guru adalah tenaga pendidik profesional yang berperanan melahirkan generasi yang berkualiti. Sebagai pemain utama wadah pendidikan, kepentingan kualiti guru tidak pernah dipinggirkan. Ini disebut dalam pelaksanaan dasar-dasar utama kerajaan sepuluh tahun kebelakangan ini selaras dengan pelaksanaan sistem pendidikan terbaik dunia (Unit Perancang Ekonomi, 2010). Selari dengan peranan pensyarah di Institut Pengajian Tinggi (IPT), tuntutan melahirkan graduan dengan kualiti kemahiran insaniah (KI) juga menjadi sangat penting dan mencetuskan perdebatan pada peringkat global ekoran daripada ketidakstabilan ekonomi dunia yang menuntut anjakan daripada ekonomi berasaskan bahan kepada keupayaan pekerja sendiri sebagai modal (World Bank, 2012).

Selama tiga dekad, beberapa institusi (Contohnya, Confederation of British Industry, 2009; Department of Education, Science & Training [DEST], 2002) telah menekankan kepentingan mengenal pasti kaedah penerapan KI dalam pendidikan yang boleh menyumbang tenaga pekerja yang kompetitif. Di Malaysia, kesungguhan pendidikan negara untuk melahirkan modal insan berkualiti, berketerampilan dan mampu berdaya saing hingga pada peringkat antarabangsa melalui usaha penerapan dan pentaksiran KI dibuktikan melalui terbitnya modul pembangunan kemahiran insaniah untuk institusi pengajian tinggi Malaysia (KPTM,

2006) dan modul kursus kaedah pengajaran dan pentaksiran elemen KI (IPGM, 2016) sebagai panduan kepada pensyarah.

## **1.2 Latar Belakang Kajian**

Guru-guru pada abad ke-21 menghadapi tanggungjawab yang mencabar. Cabaran ini selari dengan dua dari sebelas anjakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 iaitu menambah baik keupayaan penyampaian dan kapasiti kementerian untuk memaksimumkan kemenjadian pelajar bagi setiap ringgit yang dibelanja (Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2013). Seiring dengan Falsafah Pendidikan Negara serta ledakan globalisasi masa kini juga, pembelajaran abad ke-21 (PAK21) menginspirasi penghasilan pelajar yang holistik dengan pembangunan kemahiran pemikiran kritis, komunikasi, kolaboratif kreativiti serta aplikasi nilai murni dan etika. Akhirnya, diharapkan KI dapat ditonjolkan oleh pelajar hasil dari pembelajaran abad ke-21 ini (Quieng, Lim & Lucas, 2015).

Kepentingan KI juga selari dengan inisiatif kementerian pengajian tinggi apabila Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN) (Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia, 2011) dilancarkan. Selari dengan peranan IPG, guru pelatih yang dilahirkan perlu penzahiran model atau idola kepada murid di sekolah dengan memberi penghayatan kepada aspek KI iaitu kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah, kemahiran berkomunikasi, kerja berpasukan, pembelajaran sepanjang

hayat, keusahawanan, etika dan moral profesional dan kemahiran kepemimpinan (IPGM, 2016).

KI menjadi isu hangat kerana kelemahan penguasaan KI berkait rapat dengan isu graduan menganggur (Fahnert, 2015; International Monetary Fund, 2018, Rao, 2014; World Bank, 2012). Penemuan Kajian Pengesanan Graduan Kementerian Pengajian Tinggi pada tahun 2017 (KPTM, 2017) menunjukkan pengangguran dalam kalangan graduan memerlukan perhatian yang sangat tinggi. Setiap tahun, terdapat lebih daripada 250,000 pelajar menamatkan pengajian, tetapi anggaran nisbah satu kepada lima graduan masih menganggur selepas enam bulan tamat pengajian.

Jika disorot pada kajian di Malaysia, terdapat tiga fasa fokus kajian yang bermula dari tahun 2005 hingga tahun 2016. Pada fasa pertama, kajian tertumpu kepada langkah penerapan KI dalam kurikulum IPT (Contohnya, Ahmad, Jailani & Noraini, 2005; Mohd Zaki, Mohd Salleh & Wahid, 2008; Ahmad Rizal, Malyia Afzan, Abdul Rasid, Mohamad & Yahya, 2008) diikuti fasa kedua mengenal pasti elemen KI yang diterap pensyarah dan pada masa yang sama mengkaji elemen KI yang dikuasai pelajar (Contohnya, Ahmad, Asri, Suhaili & Jaslina, 2014; Ahmad, Suhaili & Asri, 2013; Kahirol, Wan Nur Hidayah, Nor Lisa, Badaruddin dan Mohamad Zaid, 2008; Zamri, Anisah & Nur Ehsan, 2012; Singh, Thambusamy & Mohd. Adlan, 2014). Fasa ketiga bermula pada tahun 2014 apabila fokus kajian beralih kepada pembinaan rubrik untuk mentaksir elemen KI pelajar (Contohnya, Azmanirah, Jamil & Ruhizan, 2014; Azizi & Kamisah, 2015; Maimunah, 2014; Nurfirdawati, 2016).

Dalam aspek pentaksiran, dapatan kajian terdahulu menunjukkan pembelajaran berorientasikan situasi kerja sebenar disarankan dalam pentaksiran KI semasa pengajaran dan pembelajaran (Coiacetta, Jones, & Jackson, 2011; Paisey, 2010). Sesuai dengan elemen semula jadi KI, proses pentaksiran mengalami anjakan dari ujian kertas dan pensel kepada pentaksiran melalui pemerhatian secara autentik (Willis, Adie & Klenowski, 2013). Ini bermakna kesepaduan aspek pengetahuan, kemahiran dan sikap perlu dilihat semasa pentaksiran. Dalam hal ini, penggunaan rubrik dapat mengurangkan kelemahan dari aspek pentaksiran kualitatif yang dijalankan (Baartman, Astiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007). Walau bagaimanapun, jika disorot pada kajian lepas dalam dan luar negara, wujud pelbagai isu untuk mengekalkan pentaksiran dengan cara yang adil dan berhemah walau pentaksiran dibuat menggunakan rubrik (Jonsson & Svingby, 2007).

Tidak banyak kajian yang melaporkan faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik khususnya faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan penggunaan rubrik pensyarah sendiri sebagai penilai dalam proses mentaksir KI. Sehubungan itu, satu jurang dikenal pasti kerana penting untuk mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi pelaksanaan kemahiran baru seperti pembinaan dan penggunaan rubrik untuk meramal pengaruh pemboleh ubah terhadap amalan bertepatan dengan pandangan Ajzen dan Fishbein (1980). Dalam Teori Perlakuan Terancang, Ajzen dan Fishbein (1980) berpendapat individu cenderung melakukan sesuatu amalan apabila ada penilaian yang positif



dari diri dan individu itu percaya orang lain juga fikir penting untuk mereka amalkan.

Selain itu, kepentingan sifat positif yang mendorong penghayatan pensyarah sebagai pentaksir juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016) apabila menerangkan Kerangka Model *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP). Sesungguhnya, pengetahuan dan sikap kukuh menjadi motivasi kepada individu untuk melaksanakan pentaksiran dengan amalan yang betul. Sebaliknya, kebimbangan akan tercetus jika pengetahuan dan sikap serta sokongan dari institusi tidak seiring dengan literasi pensyarah yang diterjemahkan dalam amalan pentaksiran. Kebimbangan pendidik sebagai penilai juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016). Justeru, kajian ini cuba mengenal pasti jika situasi kebimbangan ini wujud dalam kalangan pensyarah IPG dalam amalan semasa pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik melalui konstruk pengetahuan, sikap dan motivasi yang ditadbir. Justeru, fokus kajian ini adalah suatu inisiatif yang berbeza daripada kajian-kajian yang pernah dibuat sebelum ini.

### **1.3    Penyataan Masalah**

Institut Pendidikan Guru (IPG) merupakan institusi pendidikan yang melatih bakal-bakal guru sekolah rendah dan mengendalikan kursus kepada guru-guru dalam perkhidmatan. Berikutan dari Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 dalam Rancangan Malaysia ke Sembilan, pada 13 Julai 2005, Jemaah Menteri telah meluluskan Maktab Perguruan dinaik taraf kepada Institut Pendidikan Guru

(Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2006) dan diberi mandat untuk mengeluarkan graduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan kepujian (PISMP). Walau bagaimanapun, PISMP yang ditawarkan oleh Institut Pendidikan Guru perlu melalui proses akreditasi kualiti berdasarkan keperluan standard jaminan kualiti yang ditetapkan oleh Kerangka Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualification Framework* [MQF]) (Bahagian Pendidikan Guru, 2009).

Fokus kajian ini diinspirasikan dari gelombang pemantapan kurikulum IPG. Melihat semula kronologi, mulai tahun 2015, sistem IPG memberi fokus yang serius kepada model kurikulum Pendidikan Berasaskan Hasil (OBE). Konsep penjajaran konstruktif dalam OBE untuk dipadankan dengan dokumen standard kursus yang dinamakan Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) diperkenalkan untuk dihayati dan diamalkan pensyarah melalui beberapa siri kursus dan bengkel secara berpusat dan pada peringkat institut sendiri. Disusuli gelombang kedua pula pada tahun 2016, menuntut pensyarah mentaksir dan menjajarkan bukan sahaja kemahiran domain kognitif dan psikomotor tetapi juga KI dalam kerja kursus dan rubrik. Pemantapan kaedah pengajaran dan pentaksiran elemen KI merupakan latihan lanjutan dalam memantapkan pengetahuan OBE dalam kalangan pensyarah. Sebagai sokongan, Modul Kaedah Pengajaran dan Pentaksiran Elemen KI diterbitkan pada Jun, 2016 dan disebar luas dalam kalangan pensyarah untuk digunakan sebagai rujukan dan bahan latihan kepada pensyarah IPG.

Cabaran lebih besar kepada pensyarah apabila format baharu kerja kursus telah dikuatkuasakan mulai semester Jun 2016 dengan anggapan pensyarah telah menguasai sepenuhnya konsep OBE untuk direalisasikan dalam amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Sehubungan itu, kajian ini menjadi satu penanda aras dalam meneroka pengaruh faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan penggunaan rubrik pensyarah sebagai penilai dalam proses mentaksir KI menggunakan rubrik. Dapatan yang dihasilkan dapat menjadi satu bukti penambahbaikan kualiti berterusan (*continuous quality improvement*) pensyarah dan tindakan susulan dapat dibuat agar selari dengan standard jaminan kualiti MQF.

Menelusuri kajian lepas, kajian tentang tahap pengetahuan, motivasi dan sokongan institusi terhadap usaha penerapan dan pentaksiran KI dalam kurikulum IPT di Malaysia pernah dilaksanakan oleh Mohd Zaki, Mohd Salleh dan Wahid (2008). Dapatan kajian Mohd Zaki et al. (2008) menyokong terdapat kelemahan dari aspek sokongan sosial dan institusi yang memungkinkan terdapat kelemahan pada pengetahuan dan motivasi pensyarah semasa mentaksir kemahiran insaniah. Kelemahan keupayaan pendidik sendiri dari aspek pengetahuan dan amalan juga ditemui dalam kajian luar. Ini selari dengan pernyataan Baartman, Astiaens, Kirschner dan Van der Vleuten (2007) bahawa masih belum jelas kemahiran yang perlu ada pada pensyarah untuk mempraktik jenis pentaksiran berorientasikan kemahiran. Wibrow (2011) juga menemukan dapatan yang sama. Melalui kajian Wan Sofiah (2016) melaporkan pensyarah IPT di Malaysia juga masih menghadapi

situasi yang sama yakni terdapat kelemahan dari aspek amalan pentaksiran kemahiran insaniah ekoran dari kelemahan pengetahuan, sikap dan motivasi pensyarah sendiri sebagai penilai.

Melalui dapatan temu bual Wan Sofiah (2016), satu inferens dibuat terdapat kurang sokongan dalam bentuk latihan dan panduan bertulis untuk melaksanakan pentaksiran KI. Situasi ini membimbangkan kerana Scarino (2013) menegaskan pensyarah dalam perkhidmatan perlu secara konsisten menambah baik peranan sebagai penilai melalui interaksi dan sokongan dengan ahli akademik yang lain. Ini kerana penglibatan dalam aktiviti berasaskan pentaksiran komuniti akan mendedahkan pensyarah kepada pemikiran alternatif yang mendorong kepada perubahan baru dalam pengetahuan, sikap dan motivasi untuk menambah baik amalan (Fleer, 2015; Leahy & William, 2012).

Dapatan kajian luar (Contohnya, De la Harpe & David, 2012; Hampson & Junor, 2009; Garcia-Ros, 2011, Linda & Denise, 2014) menunjukkan gambaran yang kurang mendalam tentang proses sebenar amalan pensyarah dalam pentaksiran KI. Namun begitu, akhir-akhir ini trend kajian lebih cenderung kepada minat pengkaji meneroka rubrik dalam mentaksir KI. Sebagai contoh, Azmanirah, Jamil dan Ruhizan (2014) menjalankan kajian untuk meneroka langkah-langkah yang diambil guru untuk membina rubrik bagi mentaksir kemahiran praktikal dalam Kolej Vokasional. Maimunah (2014) pula membina rubrik untuk mentaksir kreativiti pelajar dalam Teknologi Kejuruteraan di sekolah menengah. Azizi dan Kamisah

(2015) membuat kajian dengan memberi fokus kepada pembinaan rubrik bagi mentaksir kemahiran komunikasi lisan dalam mata pelajaran Sains. Nurfirdawati (2016) seterusnya menghasilkan rubrik untuk mentaksir Projek Reka Bentuk Seni Bina di Politeknik.

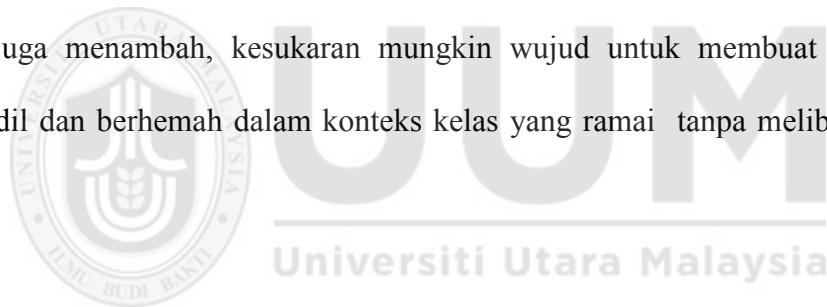
Pada peringkat global, trend yang sama juga dilaporkan (Contohnya, Li & Lindsey, 2015; Reddy & Andrade, 2010; Setyonugroho, Kennedy & Kropmans, 2015; Van, 2010). Walau bagaimanapun, tidak banyak kajian yang melaporkan faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik khususnya faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan penggunaan rubrik pensyarah sendiri sebagai penilai dalam proses mentaksir KI. Perkara ini memperlihatkan wujud jurang penyelidikan untuk diteroka dalam kajian ini.

Selain itu, ciri penguasaan KI yang ditafsirkan dengan indikator yang berbeza (Linda & Denise, 2014; Reddy & Andrade, 2010) melonjakkan kajian amalan penggunaan rubrik dalam kosa ilmu. Perbincangan kajian lepas mengesahkan amalan penggunaan rubrik telah mengundang pelbagai isu (Reddy & Andrade, 2010). Kesukaran yang sama mungkin wujud kepada amalan pensyarah IPG iaitu sampel dalam kajian ini dan pengalaman ini mungkin meninggalkan implikasi yang negatif pada sikap pensyarah. Crossman (2007) menegaskan, bertitik tolak dari pengalaman pentaksiran yang pelbagai, pensyarah cenderung menyimpan emosi yang berbeza yang akhirnya membentuk sikap sama ada positif atau negatif terhadap pentaksiran. Sebagaimana ungkapan Garcia-Ros (2011), pengalaman terdahulu dan sokongan sosial yang

lemah boleh mendorong satu persepsi yang negatif oleh pensyarah untuk tidak menggunakan rubrik sebagai alat penilaian. Atas sebab ini, kajian ini cuba mengenal pasti kesan pengalaman yang dioperasikan melalui tempoh berkhidmat di IPG dan penglibatan dalam kursus terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik.

Isu ketekalan juga diperkatakan dalam pentaksiran KI. Setyonugroho, Kennedy dan Kropmans (2015) meneroka ketekalan antara pensyarah dalam mentaksir kemahiran komunikasi pelajar prasiswazah perubatan. Indeks *intra-class correlation* (ICC) dilaporkan bernilai 0.45. Ini bermakna ketekalan pentaksiran antara penilai berada pada tahap sederhana sahaja. Penemuan Wan Sofiah (2016) juga membuktikan wujud senario yang sama dalam kalangan pendidik IPT di Malaysia. Dari aspek penggunaan rubrik semasa pentaksiran, Li dan Lindsey (2015) menyebut antara kesukaran semasa pentaksiran elemen pemikiran kreatif dalam penulisan adalah mengenal pasti kata kunci dalam rubrik dan menghuraikan kata kunci berkenaan. Data temu bual Wan Sofiah (2016) juga mengesahkan pensyarah IPT di Malaysia kurang didedahkan dengan rubrik untuk mentaksir KI. Justeru itu, kajian tentang pengaruh pengetahuan, sikap dan motivasi terhadap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik perlu dilakukan untuk mengenal pasti adakah situasi yang diperkatakan oleh Li dan Lindsey (2015), Setyonugroho, Kennedy dan Kropmans (2015) serta Wan Sofiah (2016) juga berlaku di IPG dalam kalangan pensyarah.

Gu (2014) seterusnya mendakwa sukar untuk mengekalkan ketekalan pentaksiran antara lokasi dan institusi berbeza kerana amalan pentaksiran juga bergantung kepada situasi kontekstual, matlamat dan hasil pembelajaran yang berbeza. Xu dan Brown (2016) menjelaskan pengetahuan asas tentang teori pentaksiran sahaja tidak mencukupi kerana prinsip yang terkandung dalam teori pentaksiran hanya satu garis panduan dan kemungkinan tidak boleh dipraktikkan dalam senario kelas sebenar yang kompleks. Situasi yang diperkatakan Xu dan Brown (2016) mengaitkan persoalan berkaitan sikap pensyarah di tempat yang berbeza kerana penilai berbeza melihat sesuatu kualiti kemahiran dan situasi pentaksiran dengan justifikasi yang berbeza (Linda & Denise, 2014; Reddy & Andrade, 2010). Jonsson dan Svingby (2007) juga menambah, kesukaran mungkin wujud untuk membuat pentaksiran secara adil dan berhemah dalam konteks kelas yang ramai tanpa melibatkan unsur bias.



Fulcher (2012) menegaskan, tanpa pengetahuan asas tentang pentaksiran, tidak akan tercapai standard atau kriteria kewajaran pentaksiran yang mendorong kepada kegagalan dalam fungsi pentaksiran. Dalam hal ini, Popham (1997) menjelaskan bahawa dalam membina rubrik, perlu ada pengetahuan bukan sahaja dalam bidang isi kandungan kursus tetapi juga dalam kriteria rubrik sendiri. Masalah seperti matlamat program yang kabur, kesilapan dalam penjajaran dengan dokumen standard, penulisan kriteria yang tidak tepat dan perincian yang berlebihan boleh menghalang keberkesanan penggunaan rubrik sebagai kaedah untuk mentaksir pembelajaran pelajar. Dengan kata lain, pembinaan rubrik yang lemah dan penilaian

yang lemah diandaikan dari kelemahan pengetahuan, sikap dan motivasi pensyarah sendiri.

Sebagai rumusan, tidak banyak kajian meneroka pengaruh pengetahuan, sikap, sokongan dan motivasi pensyarah sendiri sebagai penilai terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik. Selari dengan pemantapan program baharu PISMP di IPG, situasi ini bercanggah dengan pendapat Holton, Bates dan Ruona (2000). Kumpulan penyelidik ini mengungkapkan perubahan program perlu juga melibatkan perubahan pengetahuan, sikap dan motivasi sumber manusia yang terlibat secara langsung dalam sistem tersebut. Menyedari keperluan ini, kajian ini dapat mengisi jurang kajian terdahulu kerana dapatan kajian ini dapat mengenal pasti amalan dan keupayaan sebenar pensyarah yang terlibat secara langsung dalam pentaksiran serta mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi pemantapan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Data yang tekal dari kajian ini diharapkan dapat memberi maklumat untuk sokongan yang sepadan dan akhirnya dapat menambah baik pengetahuan, sikap, motivasi dan amalan sedia ada pensyarah.

#### **1.4 Objektif Kajian**

Objektif umum kajian yang dijalankan adalah untuk menilai pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG di Semenanjung Malaysia.



Secara khusus kajian ini bertujuan untuk:

1. menghuraikan tahap pengetahuan, sikap, motivasi, sokongan sosial dan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG.
2. mengenal pasti faktor yang boleh mempengaruhi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik oleh pensyarah IPG.

### **1.5 Soalan Kajian**

Berdasarkan kepada objektif kajian, beberapa soalan kajian dijawab dalam kajian ini seperti berikut:

1. Apakah tahap pengetahuan tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam kalangan pensyarah IPG?
2. Apakah sikap terhadap rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam kalangan pensyarah IPG?
3. Apakah tahap motivasi untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam kalangan pensyarah IPG?
4. Apakah tahap sokongan sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam kalangan pensyarah IPG?
5. Apakah tahap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG?

6. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri ?
7. Adakah tahap pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial mempengaruhi secara signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG?

## 1.6 Hipotesis Kajian

Beberapa hipotesis nol diuji bagi menjawab soalan kajian seperti berikut:

H<sub>0</sub>1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari segi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri.

H<sub>0</sub>2: Tahap pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial tidak mempengaruhi secara signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG.

## 1.7 Kerangka Teori

Teori Perlakuan Terancang mendasari kerangka teori kajian ini kerana teori ini dapat menjelaskan perubahan tingkah laku manusia. Teori Perlakuan Terancang adalah berkonsepkan niat (*intention*). Ajzen (1985) menghuraikan niat sebagai motivasi individu untuk melakukan suatu usaha. Justeru, keputusan dibuat secara sedar untuk melakukan suatu tingkah laku yang spesifik. Dengan kata lain, kebanyakan

perlakuan manusia boleh diramalkan berasaskan niat kerana kelakuan sedemikian adalah sukarela dan berada di bawah kawalan (Ajzen & Fishbein, 1980).

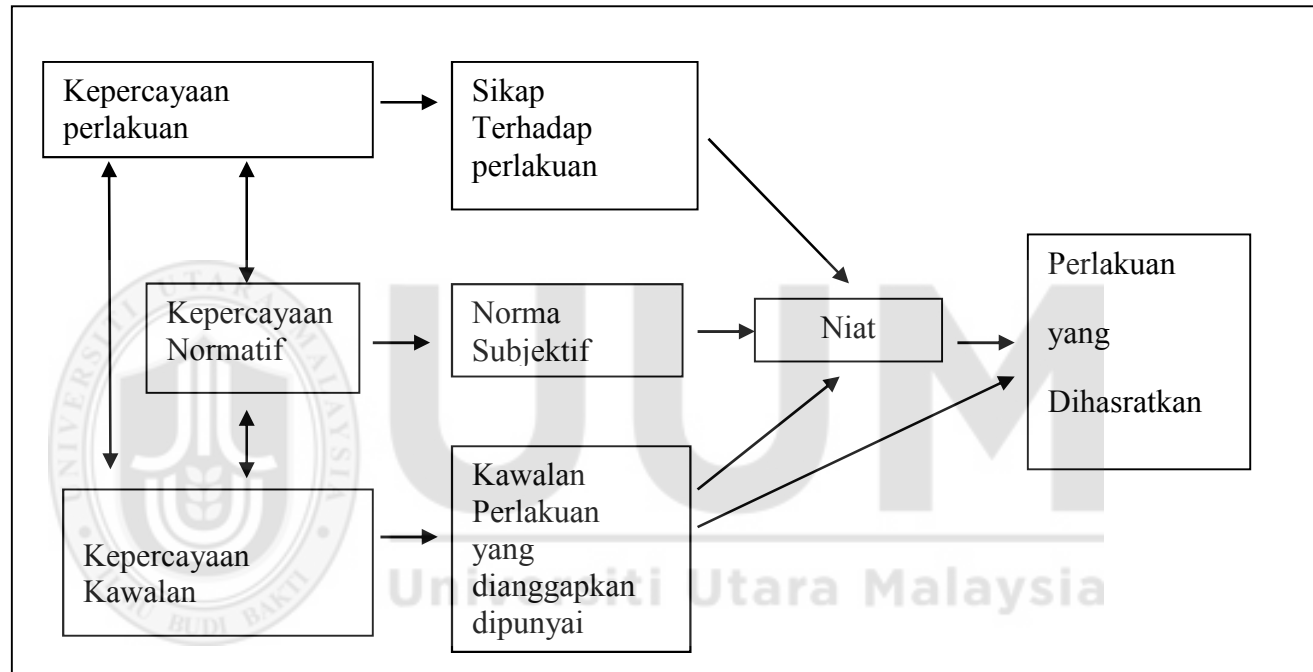
Sebagai pengenalan, Teori Perlakuan Terancang adalah evolusi dari Teori Tindakan Beralasan, (*Theory of Reasoned Action*) yang dipelopori oleh Fishbein pada tahun 1967. Teori Tindakan Beralasan berfungsi dengan anggapan niat terhadap sesuatu perlakuan terhasil dari kombinasi kepercayaan terhadap sikap dan penilaian dari tekanan sosial iaitu norma subjektif. Teori Perlakuan Terancang menyatakan bahawa individu cenderung melakukan sesuatu amalan apabila ada penilaian yang positif dari diri sendiri dan individu itu percaya orang lain juga fikir penting untuk mereka melaksanakan perlakuan itu (Ajzen & Fishbein, 1980). Sikap pula dioperasikan sebagai kepercayaan peribadi untuk melaksanakan perlakuan yang disasarkan.

Walau bagaimanapun, Teori Tindakan Beralasan mempunyai kekurangan kerana hanya mengambil kira sikap dan sokongan sosial semata-mata tanpa mengambil kira pemboleh ubah kawalan perlakuan sendiri oleh seseorang individu untuk melakukan sesuatu perlakuan. Kekurangan ini ditampung oleh Azjen (1988) yang mengusulkan satu teori terbitan dari Model Teori Tindakan Beralasan iaitu Teori Perlakuan Terancang. Jelasnya, Teori Perlakuan Terancang mencadangkan kawalan perlakuan yang dianggap wujud (efikasi sendiri) dalam individu terbabit sebagai tambahan selain pemboleh ubah yang asal iaitu sikap dan norma subjektif untuk meramal niat (Ajzen, 1991). Penyelidik ini mendakwa dengan tambahan efikasi sendiri berupaya

meramal perlakuan dengan lebih baik dari Model Teori Tindakan Beralasan sebelumnya. Rajah 1.1 mewakili kerangka Teori Perlakuan Terancang.

Sebagai perincian, tingkah laku manusia dipandu oleh tiga jenis pertimbangan iaitu kepercayaan terhadap tingkah laku dan penilaian kepada manfaat dari tingkah laku, kepercayaan terhadap pengharapan normatif orang lain dan motivasi untuk melaksanakan perlakuan ini dan kepercayaan tentang kehadiran faktor kawalan yang mungkin memudahkan atau menghalang perlakuan yang dihasratkan. Dalam komponen masing-masing, kepercayaan tingkah laku mungkin menghasilkan sikap yang baik atau boleh juga menghasilkan sikap yang tidak menyenangkan ke arah tingkah laku. Seterusnya, kepercayaan normatif menghasilkan tekanan sosial atau sokongan sosial yang mampu menyokong atau merencat perlakuan.

Sesungguhnya, niat untuk meletakkan komitmen dalam sesuatu perlakuan adalah penentu utama kepada keazaman untuk melakukan perlakuan sebenar. Dengan kata lain, niat dikonsepsikan sebagai motivasi untuk melaksanakan sesuatu perlakuan dan menjadi mediator yang mempengaruhi tiga komponen utama teori terhadap perlakuan (Ajzen, 1991). Menariknya, walaupun niat adalah peramal tingkah laku yang baik, sering kali terdapat jurang antara niat seseorang dan tingkah laku yang seterusnya (Abraham, Sheeran & Johnston, 1999; Orbell, Hodgind & Sheeran, 1997).



Rajah 1.1 : Teori Perlakuan Terancang (Ajzen, 1991)

Begitu juga sikap, terdapat perbezaan bukan sahaja dalam valensi sikap (iaitu, positif dan negatif) dan polariti (iaitu, kekuatan positif atau negatif) tetapi juga dalam kekuatan sikap itu sendiri (Petty & Krosnick, 1995). Menurut Petty dan Krosnick (1995), kekuatan sikap berupaya memberi kesan kepada ketekalan antara sikap dan perlakuan. Hal yang sama juga terdapat pada niat iaitu mungkin wujud perbezaan dalam ketekalan sehingga mempengaruhi kekuatan atau keutamaan seseorang untuk merealisasikan niat kepada tindakan (Austin & Vancouver, 1996).

Sebagai contoh, tinjauan semula tingkah laku berkaitan amalan kesihatan menunjukkan bahawa 47% peserta dengan niat positif gagal melaksanakan tingkah laku yang dihasratkan (Sheeran, 2002). Begitu juga, kajian tingkah laku berkaitan pengguna mendapati niat pembelian yang tidak direalisasikan ke dalam tindakan mencapai 62% kes (Young, DeSarbo & Morwitz, 1998). Sebagai huraian kepada situasi ini, Ajzen (1985, 1991; Ajzen & Madden, 1986) menjelaskan kekurangan kawalan ke atas tingkah laku sebagai faktor yang menjejaskan pelaksanaan perlakuan dari niat asal. Atas kekurangan ini, Ajzen membangunkan Teori Perlakuan Terancang (TPT) dengan mencadangkan konsep kekuatan kawalan tingkah laku yang tiada pada Teori Tindakan Beralasan. Umumnya, seseorang yang mempunyai niat yang sama dan tahap kawalan tingkah laku yang berbeza berkemungkinan juga menunjukkan perlakuan yang berbeza. Atas rasional konsep kekuatan pada setiap pemboleh ubah ini, dalam kajian ini perlakuan iaitu amalan pensyarah terus diukur tanpa mengukur terlebih dahulu mediator niat.

### **1.8 Model Pentaksiran *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP)**

Kajian ini memberi fokus kepada amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial pensyarah dikaji untuk mengenal pasti hubungan pemboleh ubah ini dengan amalan. Justeru itu, satu kerangka konsep yang menghubungkan amalan pentaksiran pendidikan dan psikologi pendidik diguna pakai iaitu *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP). Kekuatan kerangka konsep TALiP terletak kepada komponen yang menghubungkan antara penyelidikan amalan pentaksiran dalam pendidikan dan pendidikan guru pada latar situasi kerja yang bertujuan untuk membantu guru memperoleh literasi pentaksiran dan melaksanakan amalan pentaksiran yang berkualiti tinggi.

Kepentingan pentaksiran yang semakin meningkat pada setiap individu pendidik serta perubahan pentaksiran yang lebih rencam menyebabkan literasi pentaksiran semakin diiktiraf sebagai sebahagian daripada latihan profesionalisme guru (Abell & Siegel, 2011; Engelsen & Smith, 2014). Kerangka konsep ini dibina dari pandangan Willis, Adie dan Klenowski (2013). Pada mulanya, kumpulan penyelidik ini mengusulkan model literasi pentaksiran sebagai petunjuk kepada amalan sosial yang terlibat di pelbagai peringkat rangka kerja. Kekuatan model ini mendorong DeLuca (2012) mencadangkan prinsip pentaksiran ini perlu dilanjutkan kepada amalan dalam kelas.

Sebagai pengenalan, literasi pentaksiran guru (TALiP) adalah amalan dalam bentuk tingkah laku yang terhasil daripada pelbagai kompromi yang dibuat oleh guru untuk mengurangkan tekanan dari perubahan polisi dan mandat institusi sehingga terhasil amalan pentaksiran yang berkualiti. Kompromi tingkah laku dalam pentaksiran adalah hasil refleksi dari pelbagai sumber, antaranya amalan pentaksiran guru-guru, penyertaan dalam aktiviti profesional berasaskan pentaksiran dalam komuniti, penyertaan dalam diskusi profesional, penyoalan sendiri konsep pentaksiran dan pencarian sumber untuk mendapatkan pemahaman penilaian yang baharu dan akhirnya guru dapat menghayati peranan sendiri sebagai pentaksir (Carless, 2011). TALiP menyumbang nilai tambah kepada teori pentaksiran dengan memberi tumpuan bukan sahaja kepada asas pengetahuan tetapi melangkaui sistem yang lebih dinamik dan sentiasa berkembang di mana guru sentiasa membuat perubahan pada amalan hasil dari kompromi antara kepercayaan diri sendiri dan tekanan persekitaran.

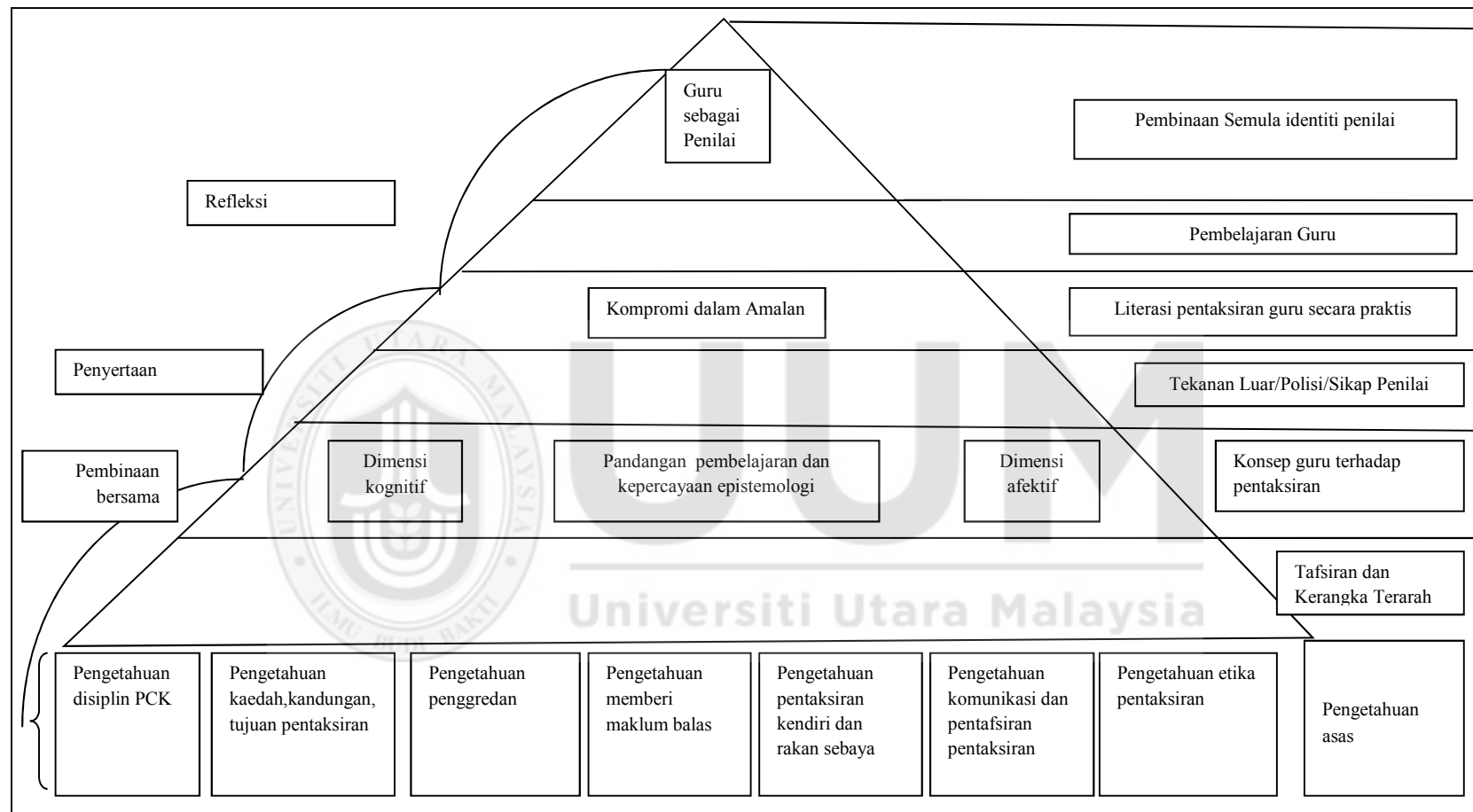
Menurut Xu dan Brown (2016), kerangka Model TALiP ini terdiri daripada enam komponen. Bermula dari bawah adalah asas pengetahuan, diikuti konsep penilaian guru (sikap), konteks institusi dan sosio-budaya (norma subjektif), amalan, pembelajaran dan kompromi (motivasi) guru dan akhir sekali pembinaan semula identiti sebagai pentaksir. Dari segi penguasaan, TALiP terdiri dari tiga tahap (Rajah 1.2). Tahap pertama berada di dasar kerangka iaitu pengetahuan berkenaan pentaksiran dalam pendidikan. Pada tahap ini persoalan apa, mengapa dan bagaimana menjadi teras ransangan kepada tahap seterusnya. Tanpa pengetahuan,



guru-guru tidak boleh melaksanakan pentaksiran dengan lebih mendalam. Tahap kedua memberi fokus kepada sikap melalui penggabungjalinan konsep dan penerimaan atau penolakan pentaksiran dalam pengajaran dan pembelajaran (norma subjektif) melalui interaksi dengan sokongan sosial. Tidak seperti “apa yang patut dibuat” dari pengetahuan tahap pertama, tahap kedua lebih tertumpu kepada sikap individu terhadap bagaimana pentaksiran patut dibuat mengikut teori. Akhirnya, tahap ketiga menuntut motivasi guru meneroka sendiri kesedaran sendiri melalui refleksi terhadap proses pentaksiran dan membuat refleksi identiti sebagai pentaksir.

Kedua-duanya amalan reflektif guru dan penyertaan dalam aktiviti berasaskan pentaksiran sosial akan mencetuskan inisiatif guru untuk membina semula identiti mereka sebagai pentaksir. Anak panah berganda antara pembelajaran guru dan pembinaan semula identiti sebagai pentaksir menunjukkan hubungan timbal balik, di mana pembelajaran dan pembinaan semula identiti menjana peluang dan memberi pengaruh terhadap satu sama lain. Pembinaan semula identiti guru sebagai pentaksir sebenarnya memudahkan kompromi dan meningkatkan lagi perubahan kepada amalan.

Hakikatnya, guru adalah agen utama dalam pendidikan maka guru perlu mengambil peranan mentaksir pembelajaran pelajar dan membangunkan jenis alat pentaksiran mengikut tahap yang berbeza (Leung, 2014) di samping membantu pelajar mencapai pencapaian akademik yang lebih baik. Melalui dapatan kajian Brookhart (2011), walaupun timbul pelbagai kelemahan dari aspek literasi pentaksiran, ramai guru



Rajah 1.2 : Model pentaksiran TALiP (*Teacher Assessment Literacy in Practice*)  
(Xu & Brown, 2016)

tetap terlibat dalam membuat keputusan berkaitan pentaksiran tanpa latar belakang atau latihan yang mencukupi (DeLuca, 2012; Lam, 2015; Popham, 2009). Akibatnya, pentaksiran yang tidak mematuhi prosedur yang betul sering berlaku (Stiggins, 2010) dalam amalan guru-guru.

Justeru itu, bukti perlu dikumpulkan untuk memastikan masalah literasi tidak meruncing khususnya mengenai pengetahuan dan kemahiran yang guru perlu ada untuk dipertimbangkan sebagai celik penilaian. Dari situ, keperluan latihan, sikap dalam pentaksiran serta pemahaman dalam situasi sebenar dapat dirangka (DeLuca & Klinger, 2010; Gottheiner & Siegel, 2012). Dari aspek lain, kerangka TALiP memberi peringatan kepada pengurusan sekolah bukan sahaja perlu memberi perhatian terhadap aspek sokongan kognitif tetapi juga sokongan emosi. Ini kerana terdapat penemuan kajian terdahulu melaporkan latihan hanya memberi fokus kepada objektif peningkatan pengetahuan sahaja tanpa memahami emosi guru.

## **1.9 Kerangka Konseptual Kajian**

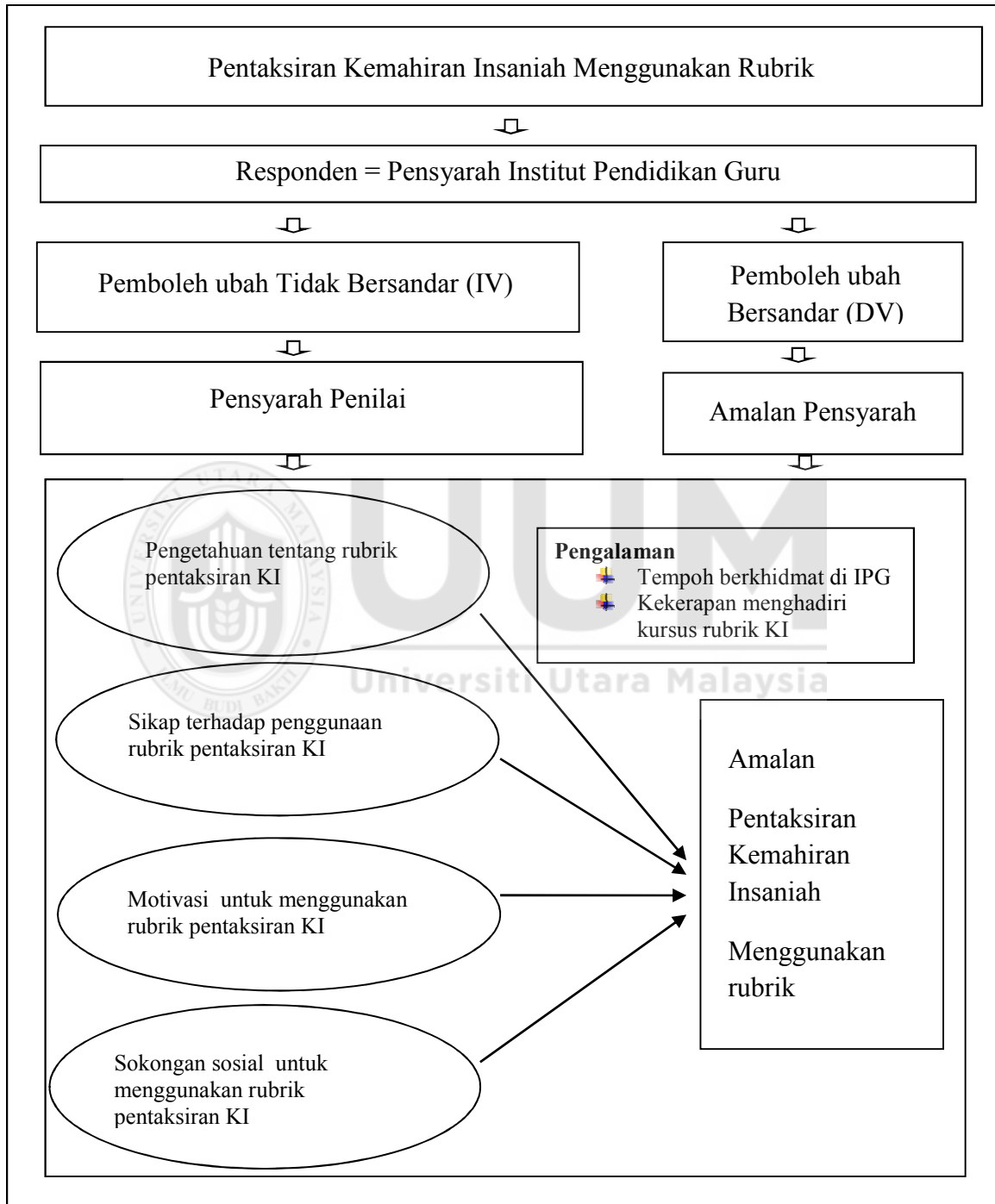
Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG. Responden kajian ini adalah pensyarah Institut Pendidikan Guru. Kerangka kajian ini didasari Teori Perlakuan Terancang (Ajzen, 1985). Teori Perlakuan Terancang membentuk kerangka konsep kajian ini kerana pemboleh ubah yang diusulkan menyediakan struktur yang jelas dan membolehkan siasatan menyeluruh

dibuat mengenai faktor yang mempengaruhi perlakuan pensyarah untuk mentaksir kemahiran insaniah menggunakan rubrik.

Jika disorot pada kajian, Teori Perlakuan Terancang telah digunakan secara meluas sebagai model tingkah laku untuk memerihalkan pengaruh pemboleh ubah yang bertindak sebagai perantaraan sehingga tingkah laku terhasil (Contohnya, Lam & Hsu, 2004; Lee & Pearce, 2005). Berdasarkan pada Rajah 1.2, terdapat tiga faktor yang mendorong kepada niat iaitu mediator kepada matlamat akhir yang diramal iaitu amalan. Tiga faktor itu adalah sikap, sokongan sosial dan kawalan perlakuan (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). Dalam kajian ini hanya dua faktor dikaji iaitu sikap dan sokongan sosial untuk diselarikan dengan model TALiP yang tidak mengandungi komponen kawalan perlakuan (Rajah 1.3).

Gabungan kedua-dua komponen ini yakni sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI dan sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI membawa kepada pembentukan niat untuk melaksanakan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Walau bagaimanapun, berbekalkan sikap dan sokongan sosial yang kuat terhadap tingkah laku, maka seseorang itu dijangkakan akan terus melaksanakan tindakan tanpa perlu melalui mediator niat (Gollwitzer, 1990). Atas rasional terdapat kekuatan pada semua pemboleh ubah yang dikaji, maka dalam kajian ini motivasi untuk menggunakan rubrik KI tidak berperanan sebagai mediator sebagaimana diwakili dalam Teori Perlakuan Terancang manakala perlakuan yakni amalan pentaksiran KI

menggunakan rubrik terus diukur (tanpa melalui mediator) sebagai pemboleh ubah tidak bersandar.



Rajah 1.3: Kerangka konseptual kajian

Selain itu, faktor pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI juga ditambah dalam faktor peramal perlakuan kerana diandaikan pengetahuan asas pensyarah juga penting dalam pentaksiran sebagaimana yang ditegaskan oleh Xu dan Brown (2016). Buktinya, kepentingan kerangka pengetahuan yang mantap untuk setiap aspek prosedur pemarkahan digambarkan dari grafik kedudukan pengetahuan sebagai dasar dalam piramid kerangka model TALiP. Guru perlu mempunyai asas pengetahuan. Walau bagaimanapun konsep guru tentang pentaksiran dipengaruhi juga oleh pengalaman terdahulu, sama ada selari atau bertentangan dengan pengetahuan dari teori pentaksiran. Dalam kajian ini, moderator pengalaman pensyarah juga dikaji untuk mengenal pasti perbezaan tahap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Pengalaman pensyarah dikonsepsikan sebagai tempoh berkhidmat di IPG dan kekerapan menghadiri kursus.

Selari dengan definisi Ajzen (1991) dan Roger (1983) pula, norma subjektif dalam kajian ini dilabelkan semula sebagai sokongan sosial. Menurut Ajzen (1991), kepercayaan normatif adalah berkaitan dengan kemungkinan individu atau kumpulan rujukan penting mempengaruhi, menyokong atau tidak menyokong sesuatu tingkah laku. Definisi Ajzen (1991) selari dengan Roger (1983) yang menghuraikan sistem sosial sebagai sekumpulan individu yang tingkah laku dan nilai-nilai yang dikongsi memudahkan komunikasi idea baru dan penerapan inovasi untuk mencapai matlamat yang sama.

Akhir sekali, niat (*intention*) dalam Teori Perlakuan Terancang juga dikonsepsikan oleh Ajzen (1991) sebagai motivasi untuk melakukan tingkah laku. Oleh itu, niat juga dilabelkan semula sebagai motivasi. Perlakuan akhir yang dikaji adalah amalan pensyarah. Umumnya, pemboleh ubah tidak bersandar pada kajian ini adalah ciri yang ada pada pensyarah sebagai penilai iaitu pengetahuan tentang rubrik, sikap terhadap rubrik, motivasi dan sokongan sosial untuk menggunakan rubrik manakala pemboleh ubah bersandar adalah amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik.

Sebagai perbandingan, model TALiP juga mempunyai komponen sebagai mana yang terdapat pada kerangka Teori Perlakuan Terancang di mana terdapat pemboleh ubah sikap, norma subjektif, motivasi dan perlakuan akhir yang diharapkan iaitu amalan tetapi aliran interaksi antara pemboleh ubah sehingga berlakunya perubahan pada perlakuan diterangkan mengikut konsep pentaksiran untuk menghasilkan pentaksir yang berkualiti. Allport (1967) memberi definisi sikap sebagai kesediaan mental yang didorong oleh pengalaman atau pengaruh. Rokeach (1968) pula memberi definisi sikap sebagai kepercayaan. Wehling dan Charters (1969) berkongsi definisi yang sama dengan merujuk sikap sebagai satu organisasi kompleks yang disebabkan oleh kepercayaan individu.

Berdasarkan definisi Allport (1967), Rokeach (1968) dan Wehling dan Charters (1969), konsepsi guru tentang pentaksiran dikonsepsikan sebagai sikap pensyarah terhadap pentaksiran. Sementara itu, pengaruh kontekstual yang mampu

mempengaruhi sikap terhadap pentaksiran didefinisikan sebagai norma subjektif mengikut Teori Perlakuan Terancang selari dengan huraian Ajzen (1991) iaitu kepercayaan normatif berkaitan dengan kemungkinan individu atau kumpulan rujukan penting mempengaruhi, menyokong atau tidak menyokong sesuatu tingkah laku. Akhirnya, kompromi pensyarah dalam model TALiP dikonsepkan sebagai motivasi selari dengan pandangan Mitchell (1982) yang mengungkapkan motivasi mewakili proses psikologi yang menyebabkan rangsangan, dorongan dan kegigihan secara sukarela ke arah matlamat. Akhirnya, literasi pentaksiran mengikut konteks kajian ini dikonsepkan sebagai amalan.

Berbanding aliran perlakuan pada Teori Perlakuan Terancang yang bersifat linear dan satu arah sahaja, rangka kerja TALiP adalah bersifat siklik. Perubahan yang berlaku dalam satu komponen bergantung kepada perubahan komponen yang lain. Oleh itu, rangka kerja itu mempunyai pelbagai arah aliran. Pada satu keadaan, teori berasaskan penyelidikan dan prinsip mengalir dari bahagian bawah (iaitu asas pengetahuan) ke bahagian atas (iaitu pembinaan identiti guru sebagai pentaksir). Pada keadaan yang lain, amalan penilaian yang dibatasi konteks dan aliran bukti berasaskan penyelidikan mengalir dari atas ke bawah untuk memperbaharui dan formulasi semula pangkalan pengetahuan. Jelasnya, amalan pentaksiran guru dipengaruhi oleh sikap. Sikap guru terhadap pentaksiran juga dipengaruhi oleh 'kekangan' atau 'sokongan' yang mungkin datangnya dari persekitaran mikro seperti rakan sekerja dan arahan institusi dan mungkin juga dari dasar pendidikan negara (norma subjektif). Kompromi (motivasi) mungkin berlaku melalui sokongan sosial



(norma subjektif ) untuk menyeimbangkan antara tekanan luaran dan kepercayaan dalaman guru.Oleh kerana pelbagai perubahan diperkenalkan dalam kurikulum maka pedagogi atau prosedur pentaksiran itu sendiri akan turut sama berubah.

### **1.9.1 Pemboleh Ubah Kajian**

Pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian ini adalah pemboleh ubah selangar atau pemboleh ubah kuatitatif yang boleh diukur dengan nilai yang berterusan. Pemboleh ubah tersebut adalah pemboleh ubah bersandar (DV) dan pemboleh ubah tidak bersandar (IV).

#### **1.9.1.1 Pemboleh ubah bersandar – amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik**

Dalam kajian ini pemboleh ubah bersandar ialah pemboleh ubah yang hendak diramalkan oleh penyelidik. Pemboleh ubah bersandar merupakan faktor yang diperhatikan dan diukur untuk menentukan kesan dari pemboleh ubah tidak bersandar (Creswell, 2014). Dalam kajian ini, pemboleh ubah bersandar adalah amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Definisi operasi untuk amalan dalam kajian ini adalah satu dari enam bahagian yang digagaskan oleh Xu dan Brown (2016) yang ditransformasikan dalam bentuk literasi pentaksiran iaitu penjajaran isi kandungan untuk pentaksiran, prinsip atau teknik pemarkahan menggunakan rubrik serta cara yang berbeza untuk mengkategorikan atau pewajaran komponen isi kandungan kepada nilai gred (Nitko & Brookhart, 2011).

### **1.9.1.2 Pemboleh ubah tidak bersandar – pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah**

Pemboleh ubah ini juga dikenali dengan pemboleh ubah bebas dan merupakan faktor yang diukur, dimanipulasi atau dipilih oleh penyelidik bagi mengetahui wujud sebarang hubungan dengan pemboleh ubah bersandar iaitu fenomena yang diperhatikan (Cresswell, 2014). Fenomena yang diperhatikan dalam kajian ini adalah amalan pentaksiran KI pensyarah menggunakan rubrik. Ringkasnya, pemboleh ubah tidak bersandar diandaikan dapat membawa perubahan kepada pemboleh ubah bersandar. Dalam kajian ini, pemboleh ubah tidak bersandar diwakili oleh pengetahuan pensyarah tentang rubrik kemahiran insaniah, sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik kemahiran insaniah, motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah dan akhir sekali sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah.

Menjadikan Model TALiP sebagai panduan untuk menerangkan perubahan perlakuan sehingga terhasilnya amalan. Konsep guru dikonsepsikan sebagai sikap, pengaruh sosial dan peraturan institut sebagai sokongan sosial dan kompromi guru sebagai motivasi. Sebagai perincian, konsep guru (sikap) adalah bersifat kolektif kerana bukan sahaja berpegang kuat kepada pengetahuan guru tetapi juga sokongan sosial. Sikap juga dipengaruhi oleh sokongan dan tanggungjawab pada dasar institusi (Brown, 2008 ; Smith, et al., 2014). Bergantung kepada pengalaman guru yang juga datangnya dari pengetahuan teori dari pendidikan (Hill, et al., 2010), Ajzen (2004) menjelaskan, sukar bagi seorang individu berubah kepada amalan pentaksiran yang berkualiti sekiranya norma sosial dalam konteks kerja tidak mahu

berubah kepada amalan yang baharu. Dengan itu, dimensi afektif yang terkandung dalam sikap mampu melonjakkan kecenderungan sikap yang dimiliki guru untuk berkompromi (motivasi) terhadap pelbagai aspek dan peranan pentaksiran (amalan).

### **1.10 Kepentingan Kajian**

Bahagian ini menjelaskan kepentingan bidang yang dikaji dengan pewajaran dasar kerajaan dan impak pada dunia pendidikan. Kepentingan kajian dikategorikan kepada aspek teori, aspek metodologi dan aspek pelaksanaan. Pelaksanaan pula boleh diaplikasikan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia, Institusi Pendidikan Guru dan pensyarah.

#### **1.10.1 Aspek teori**

Kerangka kajian ini didasari oleh Teori Perlakuan Terancang. Teori Perlakuan Terancang menjadi kerangka kepada banyak kajian. Antaranya yang disebut oleh Ajzen (1991) untuk meramal perlakuan dalam amalan hidup sihat. Sebagai nilai tambah kepada bidang kajian dalam kosa ilmu, kajian ini melebarkan bidang kajian kepada bidang pentaksiran dalam kerjaya pendidikan dengan mencadangkan ubah suai Model Pentaksiran *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP) ke dalam komponen Teori Perlakuan Terancang untuk mengenal pasti faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Menurut perintis Teori Perlakuan Terancang (Ajzen, 1988), pemboleh ubah tertentu boleh digugurkan atau ditambah untuk memudahkan teori atau memenuhi agenda penyelidikan individu. Untuk kajian ini, bagi menghubungkan komponen Teori

Perlakuan Terancang dengan komponen pada Model TALiP, kajian ini mencadangkan penambahan pemboleh ubah pengetahuan dan menggugurkan pemboleh ubah efikasi sendiri. Motivasi tidak bertindak sebagai mediator kepada amalan, sebaliknya menjadi pemboleh ubah peramal bersama-sama dengan pengetahuan, sikap dan norma subjektif.

Sebagai mana Teori Perlakuan Terancang, perubahan perlakuan sehingga terhasilnya amalan yang dikehendaki diuraikan juga dalam Model TALiP. Untuk menerangkan bagaimana perubahan perlakuan berlaku dalam Model TALiP, Carless (2011) menjelaskan amalan pentaksiran yang baik melibatkan proses kompromi. Amalan (dikonsepsikan sebagai literasi pentaksiran guru yang telah diimplimentasi dalam bentuk praktik), diterangkan oleh Carless, (2011) sebagai tingkah laku yang terhasil daripada pelbagai kompromi yang dibuat oleh guru untuk mengurangkan tekanan dari perubahan. Tolak ansur ini melibatkan pelbagai faktor seperti konsep pentaksiran guru (sikap), sosio-budaya dan polisi institusi (norma subjektif) dan asas pengetahuan yang diharapkan.

Kompromi (motivasi) ini boleh mencapai satu tahap keseimbangan dalam emosi guru. Walau bagaimanapun, keseimbangan ini berkemungkinan boleh terganggu dengan perubahan dalam mana-mana faktor sikap dan norma subjektif tadi. Sebagai contoh, dalam konteks institusi, sekiranya perubahan berlaku dari pelarasan dasar tempatan, tekanan baru mungkin akan timbul untuk berlaku perubahan lagi hingga mencapai amalan yang baru. Sehubungan itu, guru perlu membuat sesuatu yang

baru untuk mencapai kompromi dan mencapai titik keseimbangan antara tekanan yang dihasilkan oleh konteks, pengetahuan dan sikap yang baharu. Kompromi ini mungkin dalam bentuk dalaman pentaksiran sendiri, seperti kompromi yang dibuat untuk memilih sahaja beberapa dari pelbagai tujuan pentaksiran yang tersenarai. (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). Akhir sekali, dapatan kajian ini diharapkan juga dapat menyumbang pengukuhan dapatan terdahulu dalam kalangan sarjana.

### **1.10.2 Aspek metodologi**

Kajian ini menggunakan reka bentuk penyelidikan korelasi kaedah tinjauan dengan menggunakan instrumen soal selidik dan ditadbir kepada pensyarah IPG. Sorotan kajian menunjukkan tidak banyak kajian di Malaysia yang menggunakan Teori Perlakuan Terancang dan Model TALiP sebagai kerangka kajian. Maka, kajian ini mencadangkan satu pengkayaan metodologi dengan penggunaan teori tersebut dalam kosa ilmu kerana sampel dilebarkan dalam latar populasi Institut Pendidikan Guru di Malaysia. Selain itu, empat pemboleh ubah bebas dikaji dalam kajian ini dengan penambahan satu pemboleh ubah pengetahuan selain sikap, motivasi dan sokongan sosial. Manakala pemboleh ubah bersandar adalah amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Memandangkan tidak banyak kajian pentaksiran KI menggunakan rubrik ditemui dalam sorotan kajian, kajian ini juga mencadangkan instrumen dalam kajian ini sebagai satu sumbangan dalam memperkayakan instrumen dalam kosa ilmu.

### **1.10.3 Aspek aplikasi**

Dapatan yang diterbitkan dari analisis data serta justifikasi dari Teori Perlakuan Terancang dan Model Pentaksiran TALiP telah menyumbang cadangan kajian dalam bentuk implikasi praktikal. Dari segi aplikasi, kajian ini penting kepada Kementerian Pendidikan Malaysia dan Institut Pendidikan Guru bagi melaksanakan penambahbaikan latihan terhadap peningkatan kualiti pentaksiran KI menggunakan rubrik. Selain itu, pensyarah sendiri akan mendapat manfaat dalam bentuk sokongan pengetahuan, bahan bacaan dan sokongan sosial. Dengan cara ini, diharapkan amalan pentaksiran KI pensyarah menggunakan rubrik berada di tahap yang lebih baik seiring dengan tuntutan dan keperluan semasa.

#### **1.10.3.1 Kementerian Pendidikan Malaysia**

Kajian ini mempunyai kaitan dengan dua dari sebelas anjakan yang digariskan kementerian dalam PPPM 2013-2025 iaitu menambah baik keupayaan penyampaian dan kapasiti kementerian dan memaksimumkan kemenjadian pelajar bagi setiap ringgit yang dibelanja. (Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2013). Kajian ini diharap menjadi pendorong dan pemacu ke arah penambahbaikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik selari dengan Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN) (Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia, 2011) berkaitan transformasi pendidikan kepada pendidikan berasaskan manusia.

Dapatan kajian ini membolehkan satu usul dikemukakan ke arah usaha meningkatkan kualiti pengajaran dan pentaksiran pensyarah setanding keperluan di peringkat antarabangsa. Terdapat kepentingan untuk menambah baik pentaksiran dalam aspek isi kandungan dan struktur pendidikan. Sebagai contoh, berdasarkan sifat dinamik pengetahuan pentaksiran pada TALiP, ternyata guru perlu sentiasa mengemas kini kurikulum pentaksiran mengikut penemuan penyelidikan terkini .

Sifat dinamik dan sentiasa berkembang TALiP mencadangkan bahawa identiti guru sebagai penilai tidak boleh statik. Ia adalah satu entiti yang kompleks dan dinamik yang dipengaruhi oleh pelbagai dimensi seperti pengetahuan, sikap dan sokongan sosial ke dalam bentuk amalan (Beauchamp & Thomas, 2009). Berdasarkan Model TALiP, guru perlu diberi kesedaran untuk sentiasa bertolak ansur antara peranan mereka sebagai pentaksir sepanjang wujudnya interaksi dengan pihak lain (Cowie, et al., 2014, Scarino, 2013), terutamanya apabila inovasi dilaksanakan.

#### **1.10.3.2 Institut Pendidikan Guru**

Tujuan utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Diharapkan melalui dapatan kajian ini, dapat menyumbang kepada pengetahuan baru dan memacu pentaksiran yang benar-benar mematuhi konsep yang terbaik bagi penambahbaikan pelaksanaan sistem sekiranya ada kekurangan. Selain itu, data yang tekal membolehkan pihak institut merangka satu perancangan sokongan yang tepat. Antaranya, mencipta satu pelan tindakan beserta

peruntukan kos yang sepadan bagi memastikan latihan yang lebih kerap dan relevan dari segi pengisian program dilaksanakan. Dengan cara ini, jurang pelaksanaan sebenar dapat dikurangkan dan kompetensi yang sepatutnya ada pada pensyarah untuk menilai KI menggunakan rubrik dapat ditingkatkan.

Selain itu, hasil dari kajian ini diharapkan akan menjadi pencetus, perangsang dan garis panduan kepada pihak IPGM menambah baik sokongan dalam bentuk bahan bacaan Buku Panduan Penggubalan Kerja Kursus IPG dan Modul Pembangunan Kemahiran Insaniah IPG. Bertindak atas kelemahan amalan, dicadangkan penambahbaikan dibuat pada modul sedia ada dengan memasukkan elemen prosedur pelaksanaan dan contoh rubrik yang lebih khusus untuk memudahkan pensyarah membuat pentaksiran KI. Memandangkan terdapat kepentingan konsep dan konteks guru dalam membentuk literasi guru, mungkin perlu juga memasukkan dalam kurikulum senario pentaksiran yang mencabar secara kognitif dan emosi misalnya bagaimana pensyarah menilai pelajar bekerja keras yang kerjanya tidak berkualiti dan pelajar yang malas tetapi kerjanya berkualiti tinggi supaya guru pelatih akan merenung semula konsep sendiri yang dipegang dan amalan dalam pentaksiran serta membuat kompromi antara teori dan amalan. Bukti yang kukuh dari dapatan kajian ini juga diharapkan dapat mencipta peluang kepada pihak IPG Malaysia untuk mengukuhkan sistem pentaksiran dalam kalangan pensyarah di IPG kampus.



### **1.10.3.3 Pensyarah Institut Pendidikan Guru**

Pensyarah adalah sumber manusia dalam sistem IPG. Pengetahuan dan kemahiran yang ada pada pensyarah bertindak sebagai sebahagian daripada input yang bertindak balas pada kehendak polisi KPM dan IPGM. Dapatan kajian ini diharapkan membuka peluang kepada lebih ramai pensyarah untuk lantikan sebagai fasilitator yang terlatih. Dengan ini, lebih banyak peluang kolaborasi dan bimbingan berkaitan kaedah pentaksiran KI dan prosedur untuk meningkatkan kesahan dan kebolehpercayaan item rubrik dapat diwujudkan dalam kalangan pensyarah. Melalui refleksi dan penyertaan guru dalam kursus, pensyarah diharapkan menjadi lebih selesa dengan perasaan mereka sendiri dan mendapat pemahaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana diri mereka boleh beradaptasi dalam konteks yang lebih besar dan melibatkan orang lain (Beauchamp & Thomas 2009; Beijjaard, Meijer & Verloop, 2004). Pembentukan semula identiti guru dapat dirangsang sepanjang pembelajaran guru. Dengan kata lain, pembelajaran pentaksiran, sama ada secara individu atau secara kolektif diharapkan dapat memimpin guru untuk memahami fungsi mereka dalam pentaksiran dan diri mereka sendiri sebagai pentaksir.

Akhirnya, keselarasan tahap pengetahuan dan kemahiran pensyarah di semua kampus dalam sistem IPG diharapkan mampu membendung isu ketidakadilan yang berbangkit ekoran dari ketidakseragaman kualiti pentaksiran kemahiran insaniah antara kampus IPG. Ini penting kerana pensyarah memegang autoriti penuh dalam pemberian markah melalui pentaksiran berterusan. Justeru, perkongsian prosedur

pelaksanaan yang tepat dapat mengukuhkan akauntabiliti pensyarah kerana kredibiliti penilaian pensyarah memberi impak kepada ciri graduan yang dikeluarkan Institut Pendidikan Guru.

### **1.11 Batasan Kajian**

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Hakikatnya, setiap pemboleh ubah yang dikaji adalah bersifat pendam dan pengukuran hanya dibuat melalui respons sendiri instrumen soal selidik sahaja. Atas sebab itu tahap tidak boleh diukur secara terus.

Selain itu, kaedah yang dibuat dalam kajian ini adalah tinjauan jenis keratan rentas. Kaedah tinjauan jenis keratan rentas memberi kelebihan kerana maklumat dapat diperolehi dalam jangka masa yang singkat iaitu sebaik sahaja instrumen ditadbir. Walau bagaimanapun, dapatan ini tidak menghurai kesan jangka panjang untuk melihat perubahan amalan pensyarah dalam mentaksir KI menggunakan rubrik yang menjadi skop kajian juga terbatas kepada tujuh kemahiran yang disarankan KPTM iaitu kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah, kemahiran berkomunikasi, kemahiran kerja berpasukan, kemahiran pembelajaran sepanjang hayat, kemahiran keusahawanan, kemahiran etika dan moral profesional dan kemahiran kepimpinan sahaja.

Sistem yang dikaji juga adalah sistem IPG sahaja. Memandangkan pelbagai kekangan adalah di luar kawalan penyelidik seperti faktor polisi semasa, populasi sasaran terbatas kepada pensyarah IPG yang bukan dari IPGK berstatus Pusat CPD (Continuous Professional Development). Daripada 13 IPGK yang terdapat di Semenanjung Malaysia, hanya 12 IPGK sahaja terlibat dalam kajian dengan masing-masing dua IPGK Zon Timur dan dua IPGK Zon Selatan, tiga IPGK Zon Utara dan lima IPGK Zon Tengah. Walau bagaimanapun, generalisasi dibuat sebagai pensyarah mewakili populasi pensyarah di Malaysia kerana kesemua pensyarah mempunyai latar belakang dan pengalaman yang setara. Selain itu, pensyarah juga dilatih di bawah satu sistem yang sama iaitu IPGM.

## **1.12 Definisi Operasional**

Untuk memudahkan perbincangan dalam kajian ini, beberapa konsep diberikan definisi secara operasional dan diuraikan mengikut konteks kajian.

### **1.12.1 Rubrik**

Rubrik adalah satu instrumen yang mewakili prestasi standard yang diharapkan dari pelajar untuk sesuatu kemahiran pada setiap aras prestasi yang ditetapkan (Arter & McTighe, 2001). Justeru, rubrik membantu menghuraikan peraturan atau langkah-langkah mengkategorikan pemberian markah (Popham, 1997). Selain itu, rubrik juga bertindak sebagai satu alat untuk menampakkan lagi objektif pembelajaran dan memetakan kemahiran dengan pentaksiran (Tractenberg, Umans & McCarter, 2010). Dengan pemahaman yang jelas dapat mengurangkan ketidakselarasan pemarkahan

antara pensyarah. Kemahiran yang ditaksir dalam kajian ini adalah KI. Maka, rubrik dalam kajian ini adalah dokumen rujukan pensyarah dalam pentaksiran KI.

### **1.12.2 Kemahiran Insaniah**

Kemahiran Insaniah merupakan kemahiran generik yang perlu dikuasai oleh graduan apabila tamat pengajian. Istilah kemahiran generik lebih sinonim di kalangan sarjana peringkat global (Hager & Holland, 2006). Pertikaian keupayaan graduan untuk memindahkan kemahiran pada latar kerja yang berbeza mengenengahkan istilah kemahiran boleh pindah (Carvalho, 2016). Melalui tinjauan bacaan, istilah kemahiran keupayaan diambil bekerja (*employability*) juga menjadi pilihan (NCVER, 2003). Dalam kajian ini, istilah kemahiran insaniah diguna pakai selari dengan istilah rujukan utama dalam konteks Institusi Pendidikan Tinggi di Malaysia iaitu Modul Pembangunan Kemahiran Insaniah (*Soft Skill*) untuk Institusi Pengajian Tinggi Malaysia (KPTM, 2006) dan Modul Kursus Kaedah Pengajaran Dan Pentaksiran Elemen Kemahiran Insaniah (IPGM, 2016). Tujuh kemahiran yang disarankan dan menjadi fokus dalam kajian ini adalah kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah, kemahiran berkomunikasi, kemahiran kerja berpasukan, kemahiran pembelajaran sepanjang hayat, kemahiran keusahawanan, kemahiran etika dan moral profesional dan kemahiran kepemimpinan.

### **1.12.3 Sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah**

Allport (1967) memberi definisi sikap sebagai kesediaan mental yang didorong oleh pengalaman atau pengaruh. Sikap diperlihatkan oleh tindak balas individu terhadap

sesuatu objek dan keadaan. Rokeach (1968) pula memberi definisi sikap sebagai kepercayaan. Wehling dan Charters (1969) berkongsi definisi yang sama dengan merujuk sikap sebagai satu organisasi kompleks yang disebabkan oleh kepercayaan individu. Virginia (1996) menyatakan motivasi juga termasuk dalam konstruk sikap. Secara logiknya, beliau mengandaikan bahawa individu yang mempunyai sikap yang lebih positif terhadap organisasi akan lebih bermotivasi. Ini dipamerkan dari prestasi yang lebih baik melalui penglibatan diri dalam pembelajaran yang akan memberi manfaat kepada organisasi. Dalam kajian ini, sikap merujuk kepada tindak balas pensyarah terhadap penggunaan rubrik KI. Komponen sikap dari Metin (2011) sebagaimana yang diperjelaskan dalam konstruk adalah kegunaan rubrik semasa pembentangan, nilai rubrik semasa penskoran, efikasi sendiri semasa membina rubrik dan kebimbangan semasa menggunakan rubrik.

#### **1.12.4 Pengetahuan tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah**

Clandinin dan Connelly (1987), mengungkapkan pengetahuan sebagai suatu yang terpisah dari kepercayaan. Pengetahuan adalah satu konstruk yang kontekstual dan diperolehi melalui pengalaman. Pengetahuan yang terkandung digambarkan lebih daripada kognitif dan berkaitan dengan cara di mana seseorang secara fizikal berinteraksi dengan persekitaran (Johnson, 1987). Persepsi termasuk juga dalam domain pengetahuan. Eggen dan Kauchak (2001) menyatakan persepsi berada dalam dimensi kognitif. Persepsi adalah proses mental yang membolehkan seseorang menjelmakan sesuatu pengertian dalam bentuk pengalaman. Pengetahuan asal dalam format skemata mempengaruhi persepsi dan pembelajaran seterusnya. Glover,

Ronning dan Bruning (1990), menyatakan kajian terdahulu membuktikan pengetahuan sedia ada yang berasal dari pengalaman mempengaruhi persepsi seseorang. Dalam kajian ini, pengetahuan dan persepsi merujuk kepada pandangan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah. Komponen pengetahuan dari sumber Martin, Vazquez dan Fernandez (2014) sebagaimana yang diperjelaskan dalam konstruk adalah peranan rubrik secara umum, peranan rubrik untuk menilai kemahiran dan keadilan dalam penggunaan rubrik.

#### **1.12.5 Sokongan sosial untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah**

Sokongan sosial merujuk kepada norma subjektif yang mungkin mempengaruhi atau menghalang sesuatu tingkah laku. Kepercayaan normatif berkaitan dengan kemungkinan individu atau kumpulan rujukan penting mempengaruhi, menyokong atau tidak menyokong sesuatu tingkah laku (Ajzen, 1991). Roger (1983) pula mendefinisikan sistem sosial sebagai sekumpulan individu yang tingkah laku dan nilai-nilai yang dikongsi memudahkan komunikasi pandangan baru dan penerapan inovasi untuk mencapai matlamat yang sama. Rogers (1983) selanjutnya mengenal pasti dua cara keputusan inovasi dibuat dalam sistem sosial: (1) keputusan inovasi kolektif dibuat oleh persetujuan kumpulan; dan (2) keputusan inovasi kuasa dibuat oleh individu yang mempunyai kepakaran teknikal yang besar atau yang mempunyai kuasa dalam unit tersebut. Di dalam setiap keputusan ini ada implikasi sokongan rakan sebaya atau tekanan rakan sebaya dan pengaruh organisasi secara formal atau tidak formal. Dalam kajian ini norma subjektif merujuk kepada Medlin (2001) sebagai dorongan luar seperti rakan sekerja, fasilitator, ketua jabatan dan mandat

serta nilai organisasi yang menyokong kecenderungan pensyarah untuk menggunakan rubrik dengan prosedur yang betul bagi menilai kemahiran insaniah.

#### **1.12.6 Motivasi untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah**

Istilah motivasi berasal dari kata Latin "movere" yang bermaksud untuk bergerak. Niat (*Intention*) dalam Teori Perlakuan Terancang dikonsepsikan sebagai motivasi untuk melakukan tingkah laku (Ajzen, 1991). Kompromi guru dalam proses pembelajaran TALiP juga dikonsepsikan sebagai motivasi dalam kajian ini. Motivasi adalah apa yang mendorong seseorang dari keadaan tidak berminat kepada sesuatu yang lebih menarik minat. Motivasi mewakili proses psikologi yang menyebabkan rangsangan, dorongan dan kegigihan secara sukarela ke arah matlamat (Mitchell, 1982). Bartol dan Martin (1998) menghuraikan motivasi sebagai daya yang memberi tenaga kepada tingkah laku, memberi arah kepada tingkah laku, dan menjadi penyebab untuk bertahan. Dalam kajian ini, motivasi merujuk kepada *intention* yakni niat untuk menggunakan rubrik semasa menilai kemahiran insaniah. Komponen motivasi sebagaimana yang diperjelaskan dalam konstruk Pintrich, Smith, Garcia, dan McKeachie (1993) adalah matlamat dan kepercayaan pensyarah untuk menggunakan rubrik, efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik, kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik.

#### **1.12.7 Amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik**

Amalan merujuk kepada sesuatu yang dijadikan kebiasaan oleh seseorang individu (Driskell, Copper & Moran, 1994). Perlakuan dalam item amalan selari dengan metarubrik yang digagaskan oleh Arter dan McTighe (2001) iaitu empat ciri pembinaan dan penggunaan rubrik yang baik. Komponen amalan juga bersumberkan instrumen soal selidik Sauser (1978) sebagaimana yang dijelaskan dalam konstruk iaitu penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik, mudah faham semasa membina rubrik, keadilan semasa menggunakan rubrik dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik. Dalam kajian ini, amalan yang dilakukan pensyarah diuraikan dari aspek pembinaan dan penggunaan rubrik dalam pentaksiran kemahiran insaniah.

#### **1.13 Rumusan**

Bab ini membincangkan komponen penting penyelidikan ini termasuk latar belakang, pernyataan masalah, objektif kajian, persoalan kajian, kerangka teori, kerangka konsep kajian dan kepentingan kajian. Perkaitan elemen KI dengan dasar-dasar kerajaan terkini serta isu-isu amalan pentaksiran KI pensyarah menggunakan rubrik juga dibincangkan untuk diselarikan dengan cadangan langkah penambakan. Kajian ini diharapkan memberi impak yang signifikan dalam bidang pentaksiran khususnya pentaksiran KI menggunakan rubrik.



## **BAB DUA**

### **TINJAUAN LITERATUR**

#### **2.1 Pendahuluan**

Bab ini dimulakan dengan sejarah penubuhan IPG dan pengenalan konsep Pendidikan Berasaskan Hasil (*Outcome Based Education* [OBE]) sebagai perantaraan kepada penggunaan rubrik dan penjajaran penerapan serta pentaksiran KI dalam sistem IPG. Perincian konsep utama kajian juga dibincangkan iaitu KI, pentaksiran KI dan penggunaan rubrik. Seterusnya, untuk memudahkan pemahaman isu kajian iaitu ketekalan dalam penggunaan rubrik juga dikaitkan.

Kerangka teori yang digunakan dalam meramal perlakuan dalam kajian ini iaitu Teori Perlakuan Terancang juga diperihalkan. Akhirnya, kajian terdahulu dibincangkan dengan dimulakan dengan fokus KI diikuti rubrik dalam menilai KI. Skop tinjauan kajian diluaskan dengan membincangkan peranan rubrik dalam pentaksiran. Dari aspek penilai pula, dapatan kajian diperjelaskan dengan perkaitan pemboleh ubah kajian iaitu pengetahuan, sikap, motivasi, sokongan dan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik.

#### **2.2 Sejarah IPG**

Institut Pendidikan Guru (IPG) dulunya dikenali sebagai Maktab Perguruan. IPG merupakan institusi pendidikan yang melatih bakal-bakal guru sekolah rendah dan mengendalikan kursus kepada guru-guru dalam perkhidmatan. Berikutan dari Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 dalam Rancangan Malaysia ke

Sembilan, pada 13 Julai 2005, Jemaah Menteri telah meluluskan 27 buah Maktab Perguruan di Malaysia dinaik taraf kepada Institut Pendidikan Guru (Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2006) yang bakal mengeluarkan graduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan kepujian (PISMP). Implikasi naik taraf ini selari dengan teras strategik ke tiga PIPP iaitu memartabatkan profesion keguruan dengan mengangkat IPG kepada sebuah institusi pendidikan tinggi yang bertaraf universiti.

Selaras dengan perubahan taraf tersebut, IPG telah melaksanakan program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP). Lanjutan dari institusi yang hanya mengeluarkan graduan bertaraf diploma dan sijil, kini institusi ini telah mendapat mandat yang melayakkannya menganugerahkan ijazah Sarjana Muda Perguruan. Melalui sistem PISMP, pelajar lulusan Sijil Pelajaran Malaysia yang melepasi tapisan ujian bertulis dan temuduga akan mengikuti kursus persediaan selama tiga semester di IPG. Pelajar wajib lulus kursus persediaan sebelum sah bergelar pelajar PISMP selama empat tahun.

Selari dengan keperluan akreditasi Agensi Kelayakan Malaysia (*Malaysian Qualifications Agency*, [MQA]), PISMP digubal berdasarkan konsep pendidikan berasaskan hasil (*Outcome-based education*). Melalui konsep ini, penjajaran konstruktif diamalkan bagi memastikan kebolehcapaian hasil pembelajaran program (program learning outcome), hasil pembelajaran kursus (Course Learning Outcome) dan aktiviti pembelajaran dan pentaksiran dipatuhi. Hubungan antara hasil

pembelajaran kursus dipetakan kepada hasil pembelajaran program bagi memastikan sumbangan setiap kursus kepada pencapaian hasil.

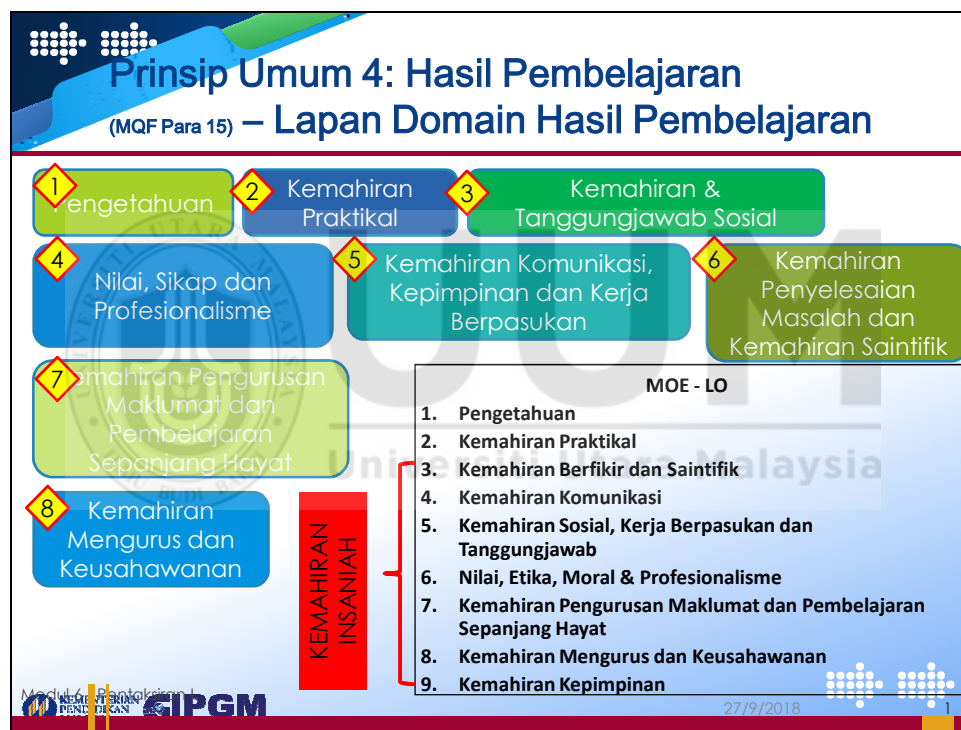
### **2.3 Pendidikan Berasaskan Hasil (OBE) dalam Sistem IPG**

Dasawarsa ini sistem Institut Pendidikan Guru (IPG) turut sama merasai tempias ubah suai kurikulum selari dengan tuntutan semasa ke arah melahirkan warga pendidik yang berketrampilan dengan KI. Situasi ini bertepatan dengan saranan Joseph (2009) tentang perlunya program baru dibentuk apabila sesebuah negara mengalami perkembangan atau penemuan ilmu-ilmu baru yang membawa kepada perubahan kehendak masyarakat. Tambahan pula jika terdapat kelemahan yang dikesan dalam kurikulum sedia ada dan wujudnya perkembangan dalam dasar kerajaan serta idea-idea baru dalam bidang pendidikan.

Melihat semula kronologi latihan kepada pensyarah, mulai tahun 2015, sistem IPG memberi fokus yang serius kepada model kurikulum Pendidikan Berasaskan Hasil (OBE). Konsep penjajaran konstruktif dalam OBE dipadankan dengan dokumen standard kursus yang dinamakan Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) untuk memastikan kesepadanan pentaksiran KI serta dijelmakan dalam rubrik. Rajah 2.1 memperlihatkan kepentingan KI kerana dari sembilan domain hasil pembelajaran yang dicadangkan, tujuh hasil pembelajaran adalah dari KI.

Justeru, pelaksanaan kaedah pengajaran dan pentaksiran elemen KI menggunakan rubrik menjadi latihan lanjutan dalam memantapkan kefahaman OBE dalam

kalangan pensyarah. Pada masa yang sama, Modul Kaedah Pengajaran dan Pentaksiran Elemen KI yang diusahakan oleh Jabatan Kepimpinan dan Pembangunan Profesionalisme (JKPP), Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) diterbitkan pada Jun, 2016. Modul ini disebar luas dalam kalangan pensyarah dan digunakan sebagai rujukan dan bahan latihan kepada pensyarah Institut Pendidikan Guru (IPG).



*Rajah 2.1.* Sembilan domain hasil pembelajaran berdasarkan keperluan Agensi Kelayakan Malaysia (IPGM, 2016).

Selari dengan perubahan program, maka perlu juga melibatkan perubahan pengetahuan, sikap dan motivasi sumber manusia yang terlibat secara langsung dalam sistem tersebut (Holton et al., 2000). Akhirnya, cabaran lebih besar kepada

pensyarah apabila format baru kerja kursus telah dikuatkuasakan mulai semester Jun 2016 dengan anggapan pensyarah telah menguasai sepenuhnya konsep OBE terutama aspek penjajaran hasil pembelajaran elemen KI dalam rubrik.

## **2.4 Kemahiran Insaniah**

Kualiti akademik yang cemerlang sahaja tidak menjamin seseorang itu berjaya dalam menjawat sebarang jawatan (Unit Perancang Ekonomi, 2006). Sehubungan itu, KI adalah antara elemen yang dikenal pasti amat kritikal pentingnya dalam dunia pekerjaan (World Bank, 2012). Kepentingan KI terserlah dalam era dunia tanpa sempadan dengan terungkapnya pernyataan Yorke dan Harvey (2005) bahawa pekerja yang memiliki KI boleh berada dalam situasi kerja di mana-mana sahaja. Kepentingan KI dalam sistem pendidikan juga diperlihatkan dalam dokumen akreditasi Agensi Kelayakan Malaysia (IPGM, 2016), dari sembilan domain hasil pembelajaran yang dicadangkan tujuh hasil pembelajaran adalah dari KI.

Umumnya, KI merupakan kemahiran generik yang perlu dikuasai oleh graduan apabila tamat pengajian. Istilah kemahiran generik lebih sinonim dalam kalangan sarjana peringkat global (Hager & Holland, 2006). Manfaat KI yang meluas memberi impak kepada istilah yang diguna pakai di negara berbeza. Sebagai contoh, pertikaian keupayaan graduan untuk memindahkan kemahiran pada latar kerja yang berbeza mengetengahkan istilah kemahiran boleh pindah (Carvalho, 2016). Melalui sorotan kajian lalu, istilah kemahiran keupayaan diambil bekerja (*employability*) juga menjadi pilihan (NCVER, 2003). Senarai istilah ini diringkaskan pada Jadual

2.1. Dalam kajian ini, istilah KI diguna pakai selari dengan istilah rujukan utama dalam konteks institusi pendidikan tinggi di Malaysia iaitu Modul Pembangunan Kemahiran Insaniah (*Soft Skill*) untuk Institusi Pengajian Tinggi Malaysia (KPTM, 2006) dan Modul Kursus Kaedah Pengajaran Dan Pentaksiran Elemen Kemahiran Insaniah (IPGM, 2016).

Jadual 2.1

*Istilah Kemahiran Insaniah Mengikut Negara*

Negara	Istilah
United Kingdom	Kemahiran Teras, Kemahiran Utama, Kemahiran Sering
New Zealand	Kemahiran Perlu
Australia	Kompetensi Utama, Kemahiran Boleh Bekerja, Kemahiran Generik
Kanada	Kemahiran Boleh Bekerja
Amerika Syarikat	Kemahiran Asas, Kemahiran Perlu, Tempat Kerja Tahu-Bagaimana ( <i>workplace know-how</i> )
Singapura	Kemahiran Mengupayakan Kritikal
Perancis	Kemahiran Boleh Pindah
Jerman	Kelayakan Utama
Switzerland	Matlamat Trans Disiplin
Denmark	Kelayakan Bebas Proses

Sumber: Adaptasi dari “*Defining Generic Skills: At a Glance*,” NCVER (2003)

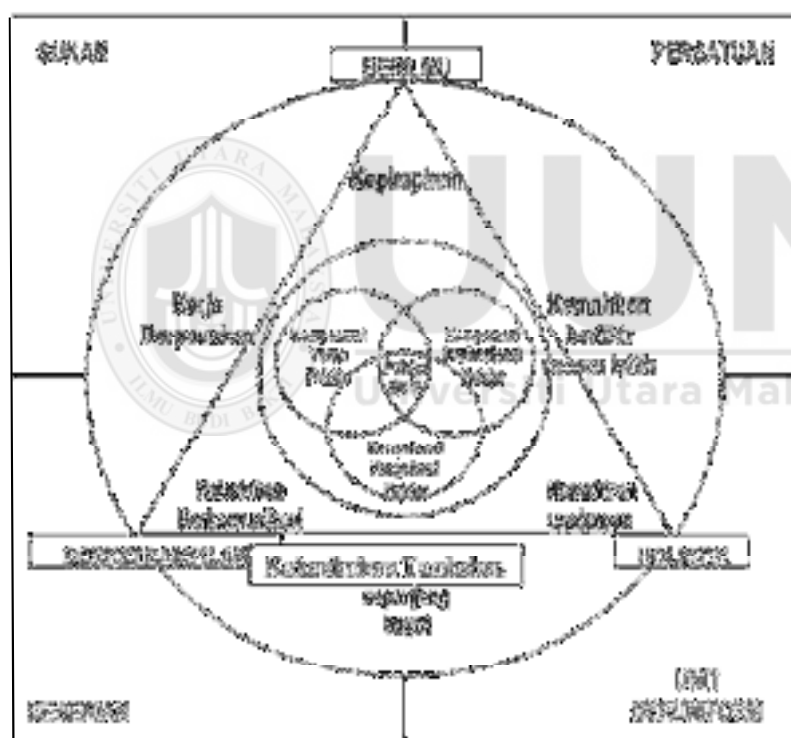
Tujuh kemahiran yang disarankan oleh modul dan menjadi fokus dalam kajian ini adalah kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah, kemahiran berkomunikasi, kemahiran kerja berpasukan, kemahiran pembelajaran sepanjang hayat, kemahiran

keusahawanan, kemahiran etika dan moral profesional dan kemahiran kepimpinan. Tujuh kemahiran ini diterapkan dalam sistem pendidikan sebagai persediaan pelajar menghadapi dunia luar selepas habis pengajian.

Pemupukan KI dilaksanakan secara formal melalui pengajaran dan pembelajaran dalam waktu kelas dan secara tidak formal di luar waktu kelas. Aktiviti yang dicadangkan pula mencakupi aktiviti formal dalam sistem pembelajaran dan pengajaran, program sokongan berorientasikan akademik dan kokurikulum serta aktiviti tidak formal di sekitar kampus. Aktiviti dirancang dan dilaksanakan melalui dua model iaitu Model Mata Pelajaran Mandiri (*Stand Alone Subject*) dan Model Terapan (*Embedded*) (KPTM, 2006 ; IPGM, 2016; Cranmer, 2006). Untuk pengukuhan, institusi pengajian tinggi dicadangkan menerima guna pendekatan yang memberi penekanan kepada aktiviti gabungan merentasi program (KPTM, 2006 ; IPGM, 2016).

Jika disorot kembali, pembelajaran berorientasikan situasi kerja sebenar (Coiacetta et al., 2011) disebut dalam kosa ilmu sebagai kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sering diamalkan dalam model terapan. Kaedah ini dianggap sebagai pembelajaran yang berkesan pada peringkat universiti (Crebert, Bates, Bell, Patrick & Cragolini, 2004). Ini kerana kaedah ini menyediakan peluang untuk pentaksiran dalam aspek keseimbangan peranan dalam kerja berpasukan, pembelajaran kolaboratif dan tanggungjawab yang diamanahkan. Kekuatan strategi yang sama diperkatakan oleh Jackson dan Chapman (2012). Atas sebab itu, kumpulan

penyelidik ini mencadangkan diwujudkan kolaborasi antara industri dan institusi pengajian tinggi untuk memantapkan pembentukan kemahiran insaniah pelajar. Selain itu, pelajar disarankan untuk merebut peluang terlibat dalam aktiviti di luar universiti seperti aktiviti komuniti, sosial dan sukan. Melalui aktiviti ini, pelajar sendiri dapat menguruskan perkembangan kemahiran insaniah secara tidak langsung (Wheeler, 2008). Model konseptual KI berdasarkan KPTM (2006) digambarkan dalam Rajah 2.2.



Rajah 2.2. Model Konseptual Kemahiran Insaniah  
Sumber : KPTM (2006)

Dalam sistem IPG, pembangunan KI melalui model terapan dipraktikkan dengan gabungan ketiga-tiga kaedah merentasi program. Sebagai panduan dan sokongan



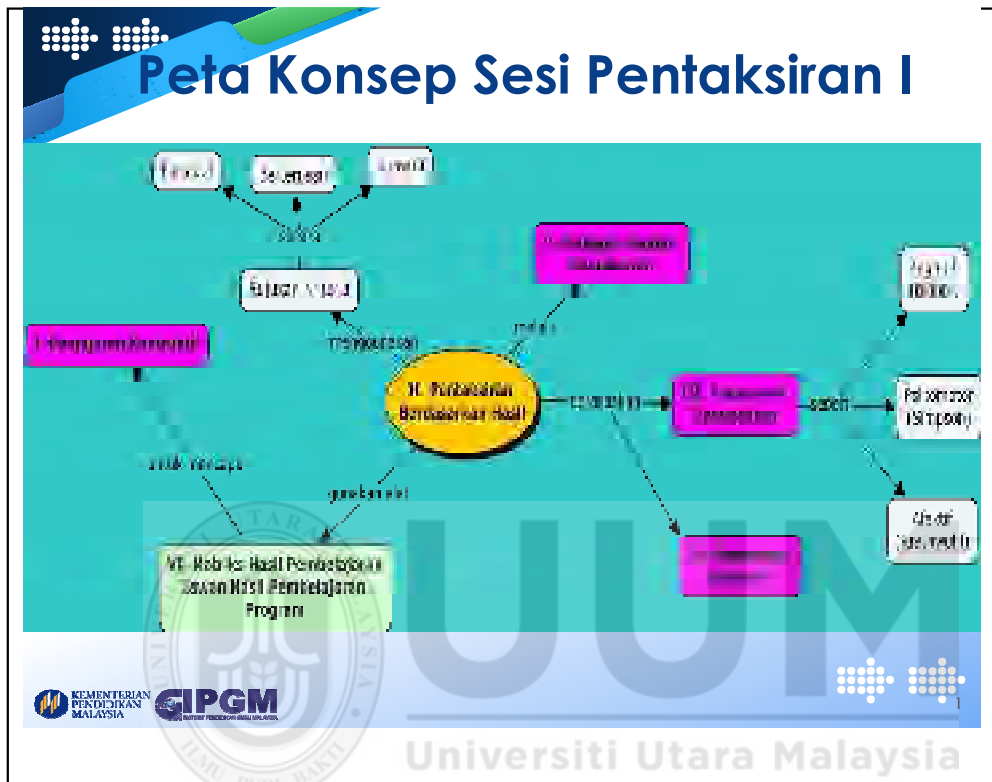
kepada pensyarah, Modul Kemahiran Insaniah diterbitkan oleh IPGM. Modul ini mencadangkan integrasi penjajaran pentaksiran agar sepadan dengan kaedah yang digunakan semasa pengajaran dan pembelajaran serta hasil pembelajaran kursus. Sebagai contoh, kaedah yang dicadangkan adalah berpusatkan pelajar dan bersifat koperatif bagi menggalakkan pelajar terlibat secara aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Kaedah pentaksiran juga disesuaikan dengan ciri semula jadi KI yang diadaptasi semasa proses pembelajaran.

## **2.5 Pentaksiran Kemahiran Insaniah**

Pendidikan Berasaskan Hasil Pembelajaran (OBE) memberi fokus bukan sahaja kepada keputusan peperiksaan akhir pelajar iaitu domain kognitif, tetapi juga terhadap hasil pembelajaran lain iaitu domain psikomotor dan afektif sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung (Agensi Kelayakan Malaysia, 2008). Kesannya, para pendidik dituntut agar tidak menjalankan proses pengajaran semata-mata tetapi perlu melibatkan proses pembinaan pentaksiran (Fadel, Honey & Pasnik, 2007) dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Justeru, penjajaran konstruktif disarankan untuk memastikan ketepatan objektif pendidikan program (PEO) dan hasil pembelajaran program (PLO) serta sepadan dengan pentaksiran (Agensi Kelayakan Malaysia, 2008).

Sebagai pendedahan awal, beberapa siri bengkel telah dianjurkan oleh pihak institut untuk memberi pemahaman kepada pensyarah IPG langkah menjajarkan tujuh domain KI yang terdapat dalam hasil pembelajaran program dan pentaksiran melalui

rubrik yang selari. Rajah 2.3 menjelaskan peta konsep proses pentaksiran yang melibatkan konsep OBE



Rajah 2.3: Peta konsep pentaksiran kemahiran insaniah berdasarkan OBE (IPGM, 2016)

Selari dengan elemen KI, penggunaan penilaian yang lebih autentik disarankan oleh penyelidik terdahulu (Fadel et al., 2007). Menurut Shamsina (2013), penilaian autentik lebih berkait dengan penilaian kebolehan pelajar untuk menyelesaikan masalah dalam konteks kehidupan seharian mereka. Penilaian autentik dibuat dengan menggabungkan aspek pengetahuan, aplikasi kemahiran dan penerapan nilai-nilai murni. Sebagai contoh, Housego dan Parker (2009) memperkenalkan kaedah pentaksiran e-portfolio. Walau bagaimanapun, kesepaduan aspek pengetahuan,

kemahiran dan sikap menjadikan pentaksiran lebih bersifat kualitatif. Oleh itu, penyelidik ini memperkenalkan rubrik dalam pentaksiran e-portfolio. Rubrik menjadi eviden keupayaan pelajar memetakan kemahiran dan perlakuan yang sepadan (Housego & Parker, 2009). Kumpulan penyelidik ini juga mendakwa melalui rubrik, KI sasaran yang tercatat dalam e-portfolio berupaya diterapkan dalam kalangan pelajar pada masa yang sama.

Jelasnya, pembentukan kurikulum yang seimbang merupakan nadi kepada kelestarian pendidikan. Namun begitu kurikulum yang seimbang perlu disejajarkan dengan kaedah penyampaian yang bermakna dan berkesan. Memandangkan pentaksiran KI masih baru dalam sistem IPG, Modul Kursus Kaedah Pengajaran dan Pentaksiran Elemen Kemahiran Insaniah telah diterbitkan. Modul ini memberi fokus kepada penerapan KI dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran serta huraian bagi setiap tahap pengetahuan yang terdapat dalam elemen KI. Kaedah pengajaran atau penyampaian yang dicadangkan diselarikan dengan hasil pembelajaran yang sepadan dengan langkah pengajaran atau penyampaian yang tersusun. Kepelbagaian kaedah penyampaian perlu dikuasai oleh pensyarah untuk memaksimumkan proses pengajaran dan pembelajaran. Penglibatan aktif pelajar dalam proses ini dapat dilaksanakan apabila tenaga pengajar mengamalkan Pembelajaran Berpusatkan Pelajar (*Student Centred Learning* [SCL]).

### **Amalan Pembelajaran Berpusatkan Pelajar (SCL)**

Pendekatan SCL membolehkan pembelajaran aktif dirangsangkan kerana pembelajaran dua hala dapat digerakkan. Pensyarah mengambil peranan sebagai fasilitator dan mengamalkan pendekatan demokratik. Pembelajaran menitikberatkan pencapaian hasil pembelajaran dan pada masa yang sama aktiviti pelajar dirancang agar dapat membina kemahiran interpersonal. Contoh kaedah, aktiviti dan pentaksiran untuk melaksanakan SCL dicadangkan pada Rajah 2.4.

KAEDAH	AKTIVITI	PENTAKSIRAN
SCL Kajian Kes Modul Projek Kuliah Tutorial Makmal	Perbincangan Kerja Kumpulan Pembentangan Main Peranan dan Simulasi Tugasan / Projek Kajian Kendiri Kerja Lapangan Internship / Praktikum	Peperiksaan bertulis Peperiksaan lisan Esei / Laporan Projek Persembahan Pembentangan Portfolio / Webfolio Disertasi Internship / Praktikum
Pembelajaran Berpusatkan Pelajar (SCL): <ul style="list-style-type: none"><li>• Pembelajaran Berasaskan Masalah (PBL)</li><li>• Modul</li><li>• Pembelajaran Berasaskan Projek Berorientasikan Masalah (POPBL)</li></ul>		
Kaedah penyampaian, aktiviti pengajaran dan pembelajaran dan pentaksiran yang dinyatakan di atas mungkin tidak menyeluruh dan masih ada lagi kaedah dan aktiviti lain yang boleh dilaksanakan. Oleh itu, pensyarah boleh menggunakan mana-mana kaedah, aktiviti atau pentaksiran yang sesuai untuk mencapai hasil pembelajaran.		

*Rajah 2.4* :Ringkasan contoh kaedah penyampaian, aktiviti dan pentaksiran kemahiran insaniah (IPGM, 2016)

Dalam SCL, pensyarah perlu merancang mekanisme pembelajaran kreatif yang dapat mendorong pelajar mencari, memahami, menganalisis, mengaplikasi, mensintesis dan

menilai maklumat tentang sesuatu topik secara bebas. Pada masa yang sama pelajar juga dinilai dalam aspek, kognitif, afektif dan psikomotor. Antara teknik pengajaran dalam SCL adalah seperti Pembelajaran Berasaskan Masalah (*Problem Based Learning [PBL]*), Pendekatan Menggunakan Modul (*Modular Approach*), Kajian Kes (*Case Study*) dan Pendekatan Berasaskan Projek (*Project Oriented Problem Based Learning [POPBL]*).

Teknik pembelajaran berasaskan masalah (PBL) berupaya mencabar pelajar supaya belajar untuk belajar dan bekerjasama dalam kumpulan untuk mencari penyelesaian kepada masalah sebenar. PBL menggalakkan pelajar berfikir secara kreatif dan analitis secara berpasukan dengan menggunakan sumber pembelajaran yang bersesuaian. Kajian kes pula merupakan latihan untuk menjalankan kajian yang mendalam tentang sesuatu proses, situasi, peristiwa dan dokumen serta meneliti ciri-ciri istimewa pada kes. Penggunaan modul, walau bagaimanapun lebih mudah kerana pelajar hanya perlu meneroka unit pembelajaran sendiri yang terkandung dalam kursus atau program yang disusun untuk memudahkan proses pembelajaran pelajar. Akhir sekali, pembelajaran berasaskan projek berorientasikan masalah (POPBL) menggunakan projek sebagai inti pati pengajaran yang menuntut pelajar membuat reka bentuk, menyelesaikan masalah, mengambil risiko, menganalisis dan membuat justifikasi dalam proses pembelajaran.

Modul penjaan KI disusun secara komprehensif dengan memaparkan jadual penjaan konstruktif (Rajah 2.5). Antara yang dicadangkan adalah kaedah

Tahap Pencapaian		1 = Rendah		2 = Sederhana		3=Tinggi			
AKTIVITI		Perbincangan	Kerja Kumpulan	Pembentangan	Main Peranan/Simulasi	Tugasan/ Projek	Kajian Kendiri	Kerja Lapangan	Internship/Praktikum
Kemahiran Komunikasi	CS1	2		3				3	2
	CS2	3	2		1				3
	CS3			3		2	1		
Pemikiran Kritis dan Kemahiran Menyelesaikan Masalah	CTPS1					3	1	2	
	CTPS2		1	3		2			
Kemahiran Kerja Berpasukan	TS1		3			2		2	
	TS2		3		3	2			
	TS3	2	3		3				2
Pembelajaran Berterusan dan Pengurusan Maklumat	LL1		3			3	3	2	
	LL2		3			2	3	2	
Kemahiran Keusahawanan	KK1					2	3	3	
Etika dan Moral Profesional	EM1				2	2		3	
	EM2	2				3	3		2
Kemahiran Kepemimpinan	LS1	1	3	2					1
	LS2	1	3			2			1

Rajah 2.5: Contoh aktiviti bagi penjaan kemahiran insaniah (KPTM, 2006).

penyampaian, aktiviti pengajaran dan pembelajaran serta kaedah pentaksiran yang bersesuaian. Berdasarkan maklumat ini, rubrik dibina bagi mengukur KI dalam kerja kursus.

Elemen KI menuntut pencerapan secara aktif. Sehubungan itu, pendidik perlu mengubah cara pentaksiran kepada kaedah yang lebih kualitatif. Walau bagaimanapun, dalam konteks prosedur pemarkahan, isu ketekalan pentaksiran dibangkitkan dan menjadi pertikaian. Isu ini timbul ekoran dari lemahnya konsistensi penilaian yang lazimnya dibuat melalui pemerhatian. Penilaian menjadi menjadi kurang objektif kerana melibatkan perlakuan yang kompleks serta melibatkan ramai penilai (Baartman et al., 2007). Untuk mengatasi kelemahan ini, penggunaan rubrik dicadangkan dapat mengurangkan kelemahan dari aspek pentaksiran kualitatif yang dijalankan (Baartman et al., 2007).

## **2.6 Rubrik**

Rubrik adalah satu instrumen yang mewakili prestasi standard yang diharapkan dari pelajar untuk sesuatu kemahiran pada setiap aras prestasi yang ditetapkan (Arter & McTighe, 2001). Justeru, rubrik membantu menghuraikan peraturan atau langkah-langkah mengkategorikan pemberian markah (Popham, 1997). Untuk pentaksiran perlakuan yang kompleks, rubrik berfungsi sebagai satu alat komunikasi kriteria penilaian yang cukup berkesan. Jika dilihat kepada isi kandungan, rubrik bukan sahaja memudahkan penilai memberi markah dan menetapkan gred yang konsisten

biarpun antara penilai yang berbeza tetapi juga dapat membantu pelajar memahami harapan penilai (Mueller, 2011).

Dari segi julat pemarkahan, rubrik boleh dikategorikan kepada dua jenis iaitu rubrik analitik dan rubrik holistik (Dornisch & McLoughlin, 2006). Model pentaksiran menggunakan rubrik pula dibezakan kepada tiga model iaitu model holistik, model portfolio dan model kontekstual dalam latar kerja sebenar (Curtis, 2004). Dengan ini rubrik membolehkan data dikutip secara kuantitatif dan juga secara kualitatif (Bryant, Burcham & Greer, 2012).

Sebagai perbandingan, rubrik analitik lebih bermanfaat untuk menilai tugas dalam kelas. Ini kerana rubrik analitik mempunyai pecahan markah yang terperinci untuk setiap dimensi yang dinilai dalam tugas. Huraian yang lengkap memberi satu maklumat yang berguna kepada guru dan pelajar bagi mengenal pasti kekuatan dan kelemahan dalam pembelajaran. Manakala, rubrik holistik pula lebih umum. Menurut Curtis (2004), pemarkahan rubrik holistik adalah berdasarkan gambaran umum dari pemerhatian semata-mata. Pemarkahan secara holistik memerlukan pemeriksa membandingkan terlebih dahulu secara keseluruhan jawapan yang diberikan oleh murid. Pemeriksa kemudiannya mengelaskan atau mengelompokkan pencapaian mengikut kumpulan berbeza. Akhirnya, pemberian markah keseluruhan dianggarkan bagi sesuatu tugas.



Dari segi masa, Dornisch dan McLoughlin (2006) menegaskan kelebihan rubrik holistik kerana penilaian dapat dibuat dengan lebih cepat berdasarkan pemerhatian keseluruhan kualiti prestasi pelajar. Walau bagaimanapun model penilaian holistik juga ada kelemahan kerana model ini didakwa mempunyai kebolehpercayaan yang rendah (Curtis, 2004). Tiada garis panduan yang khusus dan berfokus mengundang kepada isu pentaksiran yang lemah antara penilai. Walau bagaimanapun menurut Curtis (2004), hanya penilai yang berpengalaman menjadi penentu ketekalan markah antara penilai. Namun begitu faktor kemanusiaan tetap boleh mempengaruhi ketekalan ini.

Sementara itu, pentaksiran portfolio berbeza dari model rubrik holistik kerana pelajar sendiri menjadi penilai kepada tugas. Berbanding holistik yang penilaian autentik dibuat secara pemerhatian oleh pensyarah, portfolio melibatkan penulisan pelaporan yang dilaksanakan oleh pelajar sendiri dan menulis refleksi sendiri pengalaman dan pengetahuan baru yang diperolehi (Kruger, 2015). Seperti model penilaian rubrik holistik, portfolio juga dilihat ada kelemahan dan masih dianggap mempunyai ketekalan yang rendah kerana pelajar tiada latihan yang cukup untuk pentaksiran. Kebolehpercayaan penilaian boleh dipersoalkan kerana pelajar tidak ada pengetahuan dan pengalaman yang mencukupi (Curtis, 2004).

Dari aspek autentik, model portfolio juga dilaporkan mempunyai kesahan kandungan yang rendah kerana penulisan pelajar tidak menunjukkan secara langsung kemahiran praktikal. Pendekatan portfolio bertentangan dari penilaian holistik kerana

pentaksiran holistik adalah hasil dari perlakuan pelajar sendiri. Menurut Curtis (2004), wujud halangan untuk menilai perolehan kemahiran dalam pendekatan portfolio kerana terdapat kemungkinan ada pelajar yang cemerlang dari segi praktikal tetapi kurang keupayaan untuk menulis dengan baik. Sebagai alternatif, pentaksiran di tempat kerja dicadangkan. Pentaksiran di tempat kerja adalah kombinasi kekuatan dan pelengkap kepada kelemahan dua model pentaksiran yang disebutkan tadi (Curtis, 2004). Namun begitu, masih ada kekurangan pada pemarkahan kerana kriteria yang dilihat masih terlalu umum. Hughes dan Barrie (2010) menyokong pernyataan ini dengan mengungkapkan kemahiran insaniah ini sendiri yang bersifat subjektif dan jarang dapat diperjelaskan melalui rubrik dengan sepenuhnya. Dengan itu pencirian rubrik yang sempurna harus diperincikan.

### **2.6.1 Pencirian rubrik**

Pada umumnya, rubrik mempunyai tiga ciri penting. Menurut Popham (1997), ciri itu adalah iaitu kriteria penilaian, strategi pemarkahan dan definisi kualiti. Kriteria penilaian ialah faktor yang diambil kira penilai apabila menentukan kualiti kerja pelajar. Kriteria penilaian pada jadual rubrik adalah pada ruangan paling kiri. Kriteria penilaian digambarkan sebagai satu set petunjuk atau senarai garis panduan yang mewakili kriteria penting yang mencerminkan proses dan kandungan tugas yang dinilai (Parke, 2001).

Jelasnya, strategi pemarkahan dalam rubrik melibatkan penggunaan skala untuk mentafsir sesuatu produk atau proses. Definisi kualiti dipanjangkan kepada lajur

kedua, ketiga dan keempat dalam jadual untuk membezakan julat skala markah. Definisi kualiti adalah refleksi tahap pembelajaran tertentu atau pencapaian pelajar misalnya lemah, sederhana, baik atau cemerlang. Definisi kualiti pada jadual rubrik menyediakan penjelasan terperinci apa yang pelajar perlu lakukan untuk menunjukkan perbezaan pengetahuan, kemahiran atau kriteria yang dinilai. Dari aspek kejelasan definisi, istilah yang tepat pada kualiti berupaya membezakan antara respon yang lemah, baik dan cemerlang bagi tujuan pemarkahan dan berupaya juga memberi maklum balas kepada pelajar. Berdasarkan kandungan rubrik sebagaimana yang diuraikan, dapat dirumuskan rubrik berperanan sebagai satu alat komunikasi kriteria penilaian. Maka, pembinaan rubrik sewajarnya melalui satu prosedur yang sistematik supaya ketekalan penggunaan rubrik dapat dikekalkan.

## **2.6.2 Panduan pembinaan dan penggunaan rubrik**

Metarubrik (rubrik untuk rubrik) yang digagaskan oleh Arter dan McTighe (2001) menetapkan empat ciri yang baik pembinaan dan penggunaan rubrik. Ciri itu adalah isi kandungan, kejelasan, kemudahan dan keadilan. Umumnya, ciri isi kandungan dan kejelasan merujuk kepada pembinaan rubrik manakala kemudahan dan keadilan lebih praktikal pada penggunaan rubrik.

### **2.6.2.1 Isi Kandungan**

Dalam pembinaan rubrik, aspek isi kandungan rubrik merujuk kepada penjajaran yang tepat hasil pembelajaran kursus sebagaimana yang dicadangkan dalam konsep OBE (IPGM, 2016). Isi kandungan yang diterjemahkan dalam bentuk hasil

pembelajaran perlu dicari dalam produk atau persembahan pelajar semasa penentuan kualiti. Bagi aspek kandungan, soalan yang sesuai apabila membina sebuah rubrik adalah (1) Bolehkah saya menjelaskan mengapa setiap kriteria yang dimasukkan ke dalam rubrik adalah penting untuk mewakili prestasi yang berkualiti? (2) Bolehkah saya menyebut rujukan yang menjadi sumber perolehan ilmu yang terbaik dalam bidang? (3) Bolehkah saya kenal pasti kriteria apa yang saya sengaja tinggalkan dan mengapa saya berbuat demikian? (4) Adakah saya pernah kenal pasti persembahan atau produk yang dikategori sebagai kualiti rendah (atau tinggi)?.

#### **2.6.2.2 Kejelasan**

Kejelasan rubrik merujuk kepada sejauh mana guru, pelajar dan sesiapa sahaja mentafsir ayat dan terma pada rubrik dengan pemahaman yang sama. Kemungkinan berlaku, rubrik lengkap pada kandungan tetapi lemah atau samar dari aspek bahasa. Pendek kata, rubrik yang ada ciri kejelasan mampu memberi kefahaman dan panduan kepada guru yang berbeza untuk memberi markah yang sama bagi produk atau prestasi yang sama. Pada kes yang lain, rubrik yang jelas juga mengekalkan guru yang sama menggunakan rubrik secara konsisten tanpa mengira masa dan pelajar. Untuk aspek kejelasan, soalan yang sesuai untuk difikirkan apabila membina rubrik adalah (1) Adakah dua orang guru memberikan tafsiran yang sama pada sesuatu produk atau prestasi? (2) Bolehkah saya memastikan setiap kenyataan dalam rubrik difahami oleh pelajar saya dengan maksud yang sama? (3) Bolehkah saya kenal pasti contoh-contoh kerja atau persembahan pelajar yang menggambarkan

setiap peringkat kualiti? (4) Adakah saya boleh beri justifikasi jika pelajar bertanya, "kenapa saya mendapat skor ini?".

### **2.6.2.3 Kemudahgunaan**

Kemudahgunaan atau sifat praktikal sesuatu rubrik merujuk kepada keupayaan guru-guru dan pelajar memahami dan menggunakan rubrik dengan mudah. Maksudnya, tiada halangan untuk memahami rubrik dan pada masa yang sama penskoran dibuat pada pelajar. Antara soalan yang sesuai ditanya adalah (1) Adakah kriteria dan kualiti pada setiap tahap pada rubrik memberi maklumat yang guru-guru dan pelajar perlukan untuk membuat keputusan dalam pengajaran dan mengesan kemajuan pelajar berdasarkan konsep OBE? (2) Bolehkah rubrik digunakan bukan sekadar sebagai satu cara untuk menilai pelajar? (3) Bolehkah rubrik juga digunakan untuk meningkatkan pencapaian pelajar pada masa yang sama? (4) Adakah rubrik mewakili respons yang umum atau spesifik?.

### **2.6.2.4 Keadilan**

Keadilan adalah penting bagi mewakili bukti yang kukuh bahawa kriteria yang ditetapkan dalam rubrik benar-benar mengukur matlamat yang dinilai. Dengan kata lain, rubrik boleh digunakan secara konsisten dan mewakili apa yang pelajar mampu lakukan sahaja. Dari aspek lain, keadilan juga terangkum dalam persetujuan antara penilai yang berbeza untuk memberi markah pada satu-satu produk atau perlakuan yang ditunjukkan oleh pelajar. Penerangan yang lebih jelas secara kuantitatif mengungkapkan sekurang-kurangnya 65% kadar persetujuan diperlukan untuk

menetapkan ketekalan markah antara penilai. Selain keadilan semasa penggunaan rubrik, kriteria yang dinilai juga perlu diberi perhatian. Ketidakadilan berlaku jika kriteria yang diharapkan oleh penilai dan tertulis di dalam rubrik tidak sejajar dengan hasil pembelajaran kursus. Ketidakpatuhan ini menjejaskan kesahan dan kebolehpercayaan rubrik.

## **2.6 Ketekalan Penggunaan Rubrik**

Dari perbincangan sarjana, wujud kekeliruan bagi menghuraikan kriteria untuk mengkategorikan tahap penguasaan KI. Isu yang paling kerap diperkatakan adalah kurang jelas kriteria kemahiran itu sendiri (Barrie, 2006). Clayton, Blom, Meyers dan Bateman (2004) mengungkap situasi ini dengan pandangan yang sama. Bagi kumpulan penyelidik ini, tiada pendekatan yang konsisten untuk menilai KI. Kekaburan ini disebabkan oleh tafsiran KI sendiri yang berbeza mengikut faktor budaya, geografi dan ekonomi sesebuah negara. Pada aspek yang lain, elemen KI yang kompleks menyumbang kepada kesukaran dalam aspek pengukuran dan penilaian (Hampson & Junor, 2009) serta jawapan kenapa penyelidik lebih fokus kepada pentaksiran hasil berbanding proses pembentukan kemahiran ini (De la Harpe & David, 2012). Situasi ini bercanggah dengan pegangan Majlis Pendidikan Tinggi Australia yang membuat kenyataan produk KI sebenarnya adalah satu proses (Higher Education Council of Australia, 1992).

Sehubungan itu, rubrik disarankan sebagai panduan untuk mengatasi kekeliruan dan kekaburan dalam amalan pentaksiran serta memudahkan penggredan tahap

penguasaan KI. Jelasnya, dalam pendidikan, rubrik adalah satu instrumen pentaksiran. Sehubungan itu, kesahan instrumen adalah faktor yang paling penting dalam menjamin kualiti pentaksiran (Newton & Shaw, 2014). Justeru, tanpa kesahan dalam langkah pembinaan, kemungkinan akan menghasilkan rubrik yang tidak mewakili isi kandungan kursus, menggunakan srtuktur pemarkahan yang tidak selari dengan domain konstruk dan tidak ada korelasi dengan rubrik sedia ada yang telah disahkan (Jonsson & Svingby, 2007). Menurut Jonsson dan Svingby (2007), reka bentuk rubrik yang berkesan dan pemahaman serta penggunaan rubrik yang bijak amat penting terutamanya jika data dikeluarkan untuk gred kumulatif pelajar pada peringkat institusi pengajian tinggi.

Messick (1995) merumuskan kesahan menggabungkan inkuiri saintifik dengan argumentasi yang rasional untuk merasionalkan pentafsiran skor dan penggunaan rubrik. Maka, rubrik yang mempunyai ciri-ciri kesahan dan kebolehpercayaan perlu ada ciri-ciri ketekalan dan tepat untuk penskoran KI pelajar. Jika sebaliknya, kesahan dan kebolehpercayaan data boleh dipertikaikan. Walau bagaimanapun, sebahagian besar kajian berkenaan rubrik tidak melaporkan data kesahan atau kebolehpercayaan rubrik dalam kajian. Lantaran itu telah mengurangkan kredibiliti kajian tersebut (Reddy & Andrade, 2010). Hal yang sama juga dilaporkan oleh Jonsson dan Svingby (2007) apabila membuat tinjauan semula terhadap 75 kajian penyelidikan empirik yang melibatkan rubrik.

## **2.7 Teori Perlakuan Terancang**

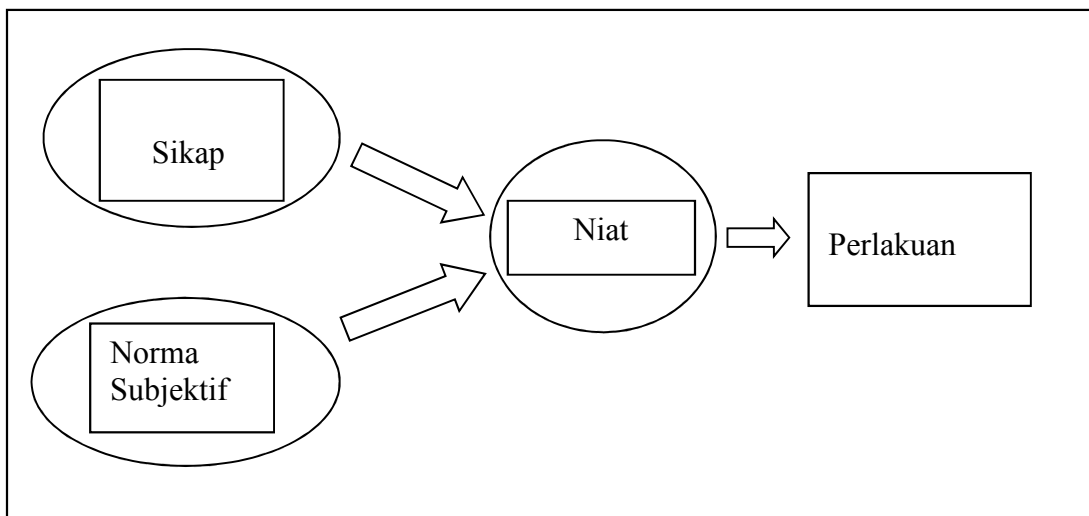
Kajian ini bertujuan mengenal pasti pengaruh beberapa pemboleh ubah kepada amalan pensyarah IPG. Amalan tersebut adalah pentaksiran KI menggunakan rubrik dan pemboleh ubah yang dikaji adalah pengetahuan, sikap, sokongan sosial dan motivasi. Teori Perlakuan Terancang (TPT) menekankan niat individu dalam melaksanakan sesuatu perlakuan tertentu. TPT dipilih sebagai kerangka teori dalam kajian ini kerana setiap tindakan individu akan didahulukan dengan niat dan kemudiannya diikuti tingkah laku. Teori ini menyediakan rangka kerja konseptual yang berguna untuk menerangkan kerumitan tingkah laku manusia yang pada akhirnya akan menentukan niat dan dijemakan dalam bentuk tindakan individu tersebut. Atas kelebihan ini Teori Perlakuan Terancang (TPT) digunakan secara meluas dalam meramalkan pelbagai tingkah laku (Contohnya, Ajzen, 1991; Conner & Sparks, 1996; Godin & Kok, 1996).

Sebenarnya, TPT adalah lanjutan dari Teori Tindakan Beralasan [TRA] (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1973). Kedua-dua model ini dibangunkan untuk memberi penjelasan tentang motivasi dan pengaruh terhadap tingkah laku. Kedua-dua model ini dianggap sebagai model yang menerangkan proses tingkah laku secara sengaja, kerana ia menerangkan individu membuat keputusan terhadap tingkah laku berdasarkan pertimbangan yang teliti dari maklumat yang tersedia. Dalam penulisan Fishbein, TRA pada asalnya mengkonsepsikan mengenai proses psikologi yang mana sikap seseorang boleh menyebabkan tingkah laku (Fishbein,



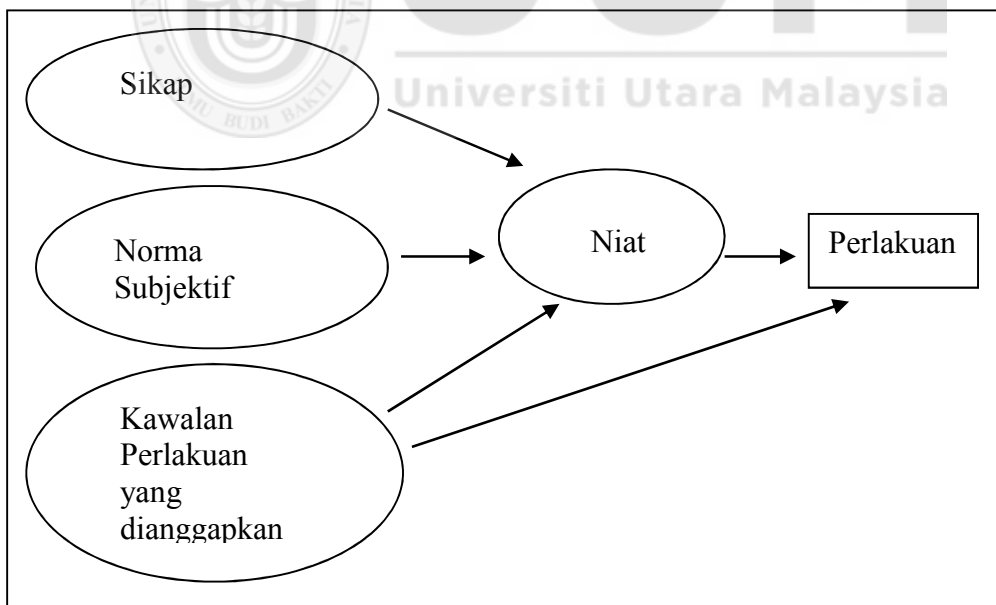
1967). Walau bagaimanapun, TRA kurang berjaya dalam meramal tingkah laku kerana batasan faktor peramal yang hanya berdasarkan sikap individu.

TRA mencadangkan bahawa tidak semestinya niat boleh mendorong pada sesuatu perlakuan kerana kadang-kala timbul keraguan untuk melaksanakan perlakuan yang pada mulanya memang dihasratkan. Jelasnya, niat mewakili motivasi seseorang dalam pengaruh sedar. Dari situ, seseorang akan berusaha untuk membuktikan niat dalam bentuk tingkah laku. Niat dan tingkah laku mempunyai ikatan yang kuat jika berada pada tahap yang sama berkaitan dengan tindakan, sasaran, konteks dan jangka waktu (Fishbein & Ajzen, 1975). Selang waktu yang pendek dianggarkan cukup untuk memastikan niat tidak berubah (Randall & Wolff, 1994). Sikap terhadap tingkah laku tertentu memberi kesan kepada tingkah laku melalui niat. Kerangka Teori Tindakan Beralasan ditunjukkan pada Rajah 2.6



Rajah 2.6: Teori Tindakan Beralasan (Ajzen, 1991).

Walau bagaimanapun, dengan mencadangkan sikap semata-mata dalam mempengaruhi niat, TRA terbatas untuk niat berubah dan kemungkinan tidak direalisasikan dalam bentuk tingkah-laku. Selain itu, kelemahan lain juga dikenal pasti pada TRA kerana teori ini tidak menyokong perlakuan yang memerlukan kemahiran, sumber, atau peluang yang tidak tersedia secara bebas. Limitasi ini mengakibatkan perlakuan tertentu kurang dijangka oleh TRA (Fishbein, 1993). TPB mengisi kelemahan TRA dengan mencadangkan pemboleh ubah tambahan iaitu kawalan terhadap tingkah laku sebagai peramal tambahan yang dapat mengurangkan kemungkinan perubahan pada niat (Ajzen, 1988, 1991). Konsep ini mirip dengan konsep efikasi sendiri oleh Bandura (1982). Kerangka Teori Perlakuan Terancang ditunjukkan pada Rajah 2.7.



Rajah 2.7: Teori Perlakuan Terancang Ubah Suai (Ajzen, 1991).

### **2.7.1 Pemboleh ubah tambahan dalam Teori Perlakuan Terancang**

Teori Perlakuan Terancang diakui dapat menyokong kajian hubungan antara kecenderungan perlakuan dan sikap dengan bukti empirik yang meluas. Walau bagaimanapun, Teori Perlakuan Terancang tidak terlalu ketat penggunaannya. Ini kerana menurut Ajzen (1988), pemboleh ubah tertentu boleh digugurkan untuk memudahkan teori atau memenuhi agenda penyelidikan individu. Contohnya, George (2002) menggugurkan komponen norma subjektif dan efikasi sendiri dalam kajian beliau. Kelebihan Teori Perlakuan Terancang juga telah mendapat perhatian pengkaji dengan cadangan beberapa konstruk tambahan yang mungkin berguna untuk penambahbaikan model. Antara pemboleh ubah tersebut adalah kepercayaan yang mempengaruhi sikap, perlakuan lepas dan kebiasaan (*habit*), kawalan tingkah laku yang digambarkan (PBC) berbanding efikasi sendiri dan norma moral. Peranan pemboleh ubah ini dibincangkan dengan terperinci bagi mendapat gambaran proses atau hubungan pemboleh ubah terhadap niat dan tingkah laku.

#### **2.7.1.1 Kesan sikap pada perlakuan**

Dalam kedua-dua TRA dan TPT, sikap diletakkan sebagai pemboleh ubah yang penting. Menurut Fishbein (1967) terdapat hubungan antara sikap dan kepercayaan. Diandaikan bahawa seseorang mungkin mempunyai sejumlah besar kepercayaan terhadap tingkah laku tertentu. Namun begitu, hanya beberapa kepercayaan mungkin menjadi penting pada satu-satu masa. Kepercayaan yang diandaikan penting inilah yang menentukan sikap seseorang. Walau bagaimanapun, bukan perkara mudah untuk mengukur kepercayaan mana yang penting (Ajzen, Nichols & Driver, 1995).

Fazio (1990) mencadangkan dua proses atau mod yang berbeza berkaitan sikap yang boleh mempengaruhi tingkah laku. Berdasarkan sikap seseorang terhadap tingkah laku (proses secara sengaja), individu yang sangat bermotivasi mampu berfikir dengan cara yang sengaja dan menunjukkan tingkah laku yang dirancang tanpa paksaan. Ujar Fazio lagi, mekanisme di mana sikap mempengaruhi tingkah laku juga dijelaskan oleh model-model lain selain TPT. Rangsangan ke arah pembentukan sikap seseorang itu boleh juga bersumberkan dari maklumat lain contohnya tekanan normatif dan persepsi kawalan terhadap tingkah laku. Hasilnya, individu merancang pelan tingkah laku (atau niat) tentang cara untuk bertindak dalam bentuk perlakuan. Dengan kata lain, ia adalah rancangan atau niat yang memandu tingkah laku.

Walau bagaimanapun, keadaan sebaliknya berlaku jika motivasi atau peluang untuk merealisasikan niat sudah pudar atau hilang. Sikap yang memberi kesan kepada tingkah laku akan berlaku secara spontan (proses spontan) sebagaimana yang dijelaskan oleh Fazio (1986) dalam Model Tingkah Laku Sikap-Proses. Untuk sikap yang memandu tingkah laku secara spontan, sikap harus secara automatik diaktifkan dengan kehadiran objek sikap (sasaran). Sebaliknya, sikap mungkin gagal meramalkan tingkah laku apabila tingkah laku itu diletakkan di bawah situasi yang tidak memihak kepada tindakan secara sukarela.

Fazio (1986) menggunakan perbezaan antara sikap terhadap sasaran dan sikap terhadap tingkah laku, dan berpendapat bahawa ia adalah keadaan yang penting dalam menentukan tingkah laku melalui pemprosesan secara spontan. Menurut

model pemprosesan spontan, sikap terhadap sasaran mungkin berlaku secara automatik hasil pengaktifan ingatan berikutan wujudnya isyarat berkaitan tingkah laku yang khusus. Keupayaan untuk melakukan sesuatu tindak balas merupakan fungsi kekuatan hubungan antara sasaran dan penilaiannya dalam ingatan.

Jelasnya, setelah sikap diaktifkan, persepsi terhadap sesuatu keadaan akan terbentuk dan menghasilkan perlakuan yang sepadan dengan sikap. Sebagai contoh, jika sasaran diaktifkan dengan sikap positif, ini akan memimpin individu untuk berusaha dan menyedari kualiti positif dari sasaran (persepsi selektif) yang seterusnya akan membentuk pandangan individu tentang peristiwa itu diikuti dengan tingkah laku yang sepadan. Sebagai tambahan, Fazio (1986) menegaskan keadaan persekitaran atau istilah lain proses normatif (contohnya, norma sosial atau peraturan) juga boleh mempengaruhi pandangan seseorang tentang sesuatu perkara dan memberi impak terhadap sikap dan seterusnya realisasi tingkah laku.

#### **2.7.1.2 Kesan niat pada perlakuan**

Dalam TPT, niat dilihat sebagai pemula pelan tingkah laku yang membolehkan pencapaian kepada matlamat perlakuan jika selari dengan peluang dan sumber yang sesuai, (Ajzen, 1996). Walau bagaimanapun, lazimnya niat tidak selalu membawa kepada kejayaan dalam bentuk realisasi tingkah laku. Dalam konteks TRA, meta-analisis jelas melaporkan bahawa niat hanya menyumbang 38% dari varians dalam tingkah laku (van den Putte, 1991). Bagi TPT pula, laporan meta-analisis menunjukkan niat dan PBC hanya menyumbang 34% kepada tingkah laku (Godin &

Kok, 1996; Sutton, 1998). Data ini menimbulkan persoalan psikologi sosial untuk memahami mengapa tidak semua orang berkelakuan mengikut niat asal mereka.

Seperti yang dinyatakan oleh Bagozzi (1992), pemboleh ubah yang digariskan dalam model seperti TPT adalah perlu, tetapi bukan penentu yang mutlak bagi meramal tingkah laku. Begitu juga, Eagly dan Chaiken (1993) mengkritik TPT kerana tidak dapat menjelaskan sifat sebenar hubungan antara niat dan tingkah laku. Seterusnya timbul isu dalam membezakan tindakan membuat keputusan sehingga terbentuk niat dibandingkan dengan menyempurnakan keputusan dalam bentuk perlakuan (Ajzen, 1996; Kendzierski, 1990). Sebagai perbezaan, pembentukan niat dianggap sebagai proses motivasi, sementara realisasi kepada perlakuan melibatkan satu proses yang tidak tetap dan kemungkinan berubah mengikut keadaan (Kuhl & Beckman, 1985).

Kajian lepas telah meneroka bagaimana niat boleh mendorong kepada realisasi tingkah laku (Contohnya, Gollwitzer, 1993; Heckhausen, 1991). Pelbagai faktor telah dikenal pasti mempengaruhi tindakan kepada matlamat iaitu usaha, komitmen berterusan terhadap matlamat tingkah laku dan kegigihan dalam menghadapi halangan. Sebagai contoh, perbezaan individu dalam tindakan dengan mengambil kira keadaan boleh menjejaskan kegigihan seseorang dengan tindakan (Beckman & Kuhl, 1984). Tindakan seseorang yang berorientasikan Individu memberi tumpuan sepenuhnya kepada pelan tindakan yang telah dibangunkan (niat) dan lebih cenderung untuk terus bertahan. Fazio (1990) juga memperincikan pendapat, dalam mod sukarela, sikap terhadap objek boleh mempengaruhi sikap ke arah tingkah laku

melalui pengaruh yang menjadikan kepercayaan bahawa tindakan itu penting. Eagly dan Chaiken's (1993) seterusnya membina Model Hubungan Sikap dan Tingkah Laku yang menggabungkan sikap terhadap sasaran sebagai perangsang sikap terhadap tingkah laku. Tuntasnya, keadaan Individu itu sendiri kadang kala lebih cenderung untuk mengutamakan keadaan internal atau eksternal yang tidak berkaitan dengan tingkah laku sasaran dan akibatnya kurang berkemungkinan untuk terus bertahan dengan niat asal dan pastinya tidak akan realisasikan niat kepada perlakuan yang dihasratkan.

Satu kemajuan teoritis baru-baru ini dalam memahami proses yang menjadi mediator hubungan antara niat dan perlakuan adalah Konsep Pelaksanaan Niat (Gollwitzer, 1993). Dalam TPT, niat diandaikan sebagai faktor motivasi yang mempengaruhi kecenderungan tingkah laku (Ajzen, 1991). Motivasi ini diandaikan dapat menggambarkan betapa sukarnya seseorang itu berusaha untuk terus bertahan dengan niat atau berapa banyak usaha yang telah diletakkan untuk melaksanakan tingkah laku tersebut.

Gollwitzer (1990) mengukuhkan pendapat ini dengan menambah cubaan merealisasikan niat adalah satu proses yang terdiri dari dua tahap. Tahap pertama adalah motivasi dan hampir sama dengan yang diterangkan oleh Ajzen (1991), sementara tahap kognitif kedua adalah tahap kesungguhan atau pelaksanaan. Pada tahap pertama seseorang akan memikirkan rintangan dan manfaat dalam mengejar matlamat dan membuat keputusan ke arah pembentukan matlamat sama ada perlu

untuk melaksanakan tingkah laku atau tidak. Pada tahap kedua, pelan tindakan dibuat untuk memastikan niat seseorang direalisasikan. Pelan ini sebenarnya menentukan di mana dan bila untuk memulakan sesuatu tindakan bagi mencapai matlamat. Jelasnya, kepentingan yang ketara niat ke arah pelaksanaan dalam model ini ialah kesungguhan individu ke arah merealisasikan tindakan.

### **2.7.1.3 Kesan perlakuan masa lalu pada perlakuan**

Pengaruh tingkah laku masa lalu terhadap tingkah laku semasa adalah satu isu yang cukup menarik perhatian dalam bidang ini (Eagly & Chaiken, 1993). Sutton (1994) mendakwa lazimnya tingkah laku yang didorong dari tingkah laku lalu seseorang tidak melibatkan pengetahuan seperti yang diterangkan dalam TRA/TPT tetapi hanya berdasarkan kebiasaan. Hujah itu berdasarkan pada hasil kajian yang menunjukkan tingkah laku masa lampau menjadi peramal terbaik untuk tingkah laku masa depan. Sebagai contoh, Mullen, Hersey dan Iverson (1987) menggunakan TRA untuk mengkaji perubahan dalam penggunaan makanan manis dan bergoreng serta tabiat merokok dan bersenam selama tempoh lapan bulan.

Bagi setiap tingkah laku, tingkah laku awal adalah peramal yang paling kuat terhadap tingkah laku seterusnya. Hasil yang sama telah dilaporkan untuk TRA (Contohnya, Charng, Piliavin & Callero, 1988; Kahle & Beatty, 1987) dan TPT (Norman & Smith, 1995). Jelas sekali, tingkah laku yang berulang mungkin membawa kelakuan berikutnya di bawah kawalan proses yang menghasilkan situasi kebiasaan. Towler dan Shepherd (1991) merungkai perbezaan faktor PBC dan



kebiasaan dan mendapati bahawa kebiasaan mempunyai kesan bebas terhadap niat, sedangkan PBC tidak menunjukkan trend begitu. Begitu juga, Godin et al. (1993) mendapati kebiasaan adalah faktor yang lebih dominan meramal tingkah laku bersukan melebihi pemboleh ubah TPB yang lain.

Ajzen (1991) menganggap peranan tingkah laku yang lepas sebagai faktor untuk melengkapkan TPT dan berpendapat bahawa kesannya harus melalui perantaraan PBC. Menurut penulis ini lagi, pengulangan tingkah laku harus membawa kepada persepsi kawalan yang semakin meningkat. Atas dasar ini, seseorang mungkin meramalkan bahawa tingkah laku lalu mungkin dapat menambahkan keyakinan seseorang dan seterusnya meningkatkan PBC.

#### **2.7.1.4 Kesan norma moral pada perlakuan**

Ulasan dan meta-analisis TRA/TPT telah menonjolkan keperluan untuk pertimbangan selanjutnya mengenai pengaruh normatif terhadap tingkah laku. Godin dan Kok (1996), Sheppard et al. (1988) dan van den Putte (1991) membuktikan norma subjektif sebagai peramal niat yang paling lemah dalam TRA dan TPT. Situasi ini mencerminkan kepentingan yang kurang daripada faktor normatif sebagai penentu niat dalam tingkah laku yang dikaji. Walau bagaimanapun, beberapa penjelasan alternatif tersedia untuk menjelaskan situasi kesan lemah ini. Ini termasuk kaedah pengukuran masalah dan kegagalan untuk mengkaji komponen pengaruh normatif yang sesuai.

Ajzen (1991) mendakwa norma moral dapat membuktikan manfaat tambahan kepada TPT. Norma moral dianggap sebagai persepsi individu terhadap rujukan moral atau ketidakpatuhan melakukan tingkah laku (Ajzen, 1991; Sparks, 1994) dan mengambil kira juga 'perasaan peribadi' iaitu tanggungjawab untuk melaksanakan atau enggan melaksanakan sesuatu tingkah laku (Ajzen, 1991). Norma moral seharusnya mempunyai pengaruh penting terhadap sesuatu tingkah laku dan secara langsung mempengaruhi niat berdasarkan pada dimensi moral atau etika dan berpengaruh yang selari dengan sikap, norma subjektif serta PBC.

Dalam mengkaji semula konsep norma moral, Manstead berhujah bahawa norma moral secara teoritis dapat dibezakan dari konstruk TRA iaitu PBC. Penilaian PBC, walau bagaimanapun, dapat dilihat dengan mudah dari aspek kesulitan item (Sparks, Guthrie & Shepherd, 1997). Contohnya, dengan merujuk tindak balas kepada kenyataan "Bagi saya, mendermakan buah pinggang adalah (mudah-sukar)" (seperti Ajzen & Madden, 1986), item itu boleh ditafsirkan sebagai: boleh dikawal (mis., "Adakah sumber buah pinggang mencukupi tersedia di hospital?"), efikasi sendiri (mis., "Adakah saya mempunyai keupayaan untuk menderma buah pinggang? '), atau tekanan moral (mis., "Adakah Saya dapat membuat keputusan yang 'betul?"). Bagaimanapun, pengoperasian secara teliti setiap aspek kemudahan atau kesukaran ini menimbulkan salah tafsir di beberapa tahap.

## **2.8 Dapatan Kajian-Kajian Lalu**

Perspektif kajian lepas penting bagi memahami sesuatu perlakuan atau fenomena. Dalam penyelidikan, dapatan dalam kajian lepas memberi petunjuk kepada persoalan mengapa dan bagaimana sesuatu fenomena berlaku. Dalam konteks kajian ini, Azjen (1991) menegaskan perlakuan lepas boleh menjadi peramal kepada perlakuan masa hadapan. Sebagai contoh, semakin tinggi sikap yang diinginkan dan kuat sokongan sosial yang berkaitan dengan tingkah laku, maka semakin besar efikasi sendiri dan semakin kuat motivasi individu tersebut untuk melakukan tingkah laku yang sedang dipertimbangkan. Dalam kajian ini, kekerapan menghadiri kursus rubrik kemahiran insaniah dianggapkan menjadi faktor peramal kepada amalan penggunaan rubrik di samping pemboleh ubah lain yang terdapat dalam diri pensyarah sendiri seperti pengetahuan, sikap dan motivasi. Perkembangan KI di luar negara dan dalam negara juga disorot kembali. Huraian peranan rubrik dalam pentaksiran juga diperincikan dengan penerokaan kajian terdahulu.

### **2.8.1 Kajian perubahan perlakuan**

Teori Perlakuan Terancang menjadi kerangka kepada banyak kajian. Antaranya yang disebut oleh Ajzen (2004) untuk meramal perlakuan dalam amalan hidup sihat iaitu perancangan keluarga, pemeriksaan sendiri kesihatan wanita dan bersukan. Selain itu, teori ini juga menjadi peramal perlakuan mengambil risiko berkaitan AIDS, amalan menderma, kawalan kebakaran, penyalahgunaan dadah dan alkohol, tabiat pengambilan makanan segera, tabiat berhenti merokok, keganasan wanita serta isu yang berkaitan kerjaya wanita. Kerangka teori ini seterusnya diperluaskan dalam

mengkaji perubahan perlakuan dalam teknologi dan internet. Sebagai contoh, George (2002) mengkaji perlakuan pembelian atas talian. Dalam bidang pendidikan pula, Lee, Cerreto dan Lee (2010) mengkaji kecenderungan guru-guru untuk membina dan menyampaikan pengajaran menggunakan teknologi komputer. Moss, O'Connor dan White (2010) seterusnya mengkaji kecenderungan untuk menggunakan media digital Podcast sebagai alat pembelajaran dalam kursus di kolej.

Godin dan Kok (1996) membuat meta analisis terhadap 56 kajian. Dapatan membuktikan Teori Perlakuan Terancang berjaya menghuraikan pengaruh sesuatu amalan. Sikap dan efikasi sendiri terbukti signifikan untuk menerangkan motivasi terhadap sesuatu perlakuan. Notani (1998) juga menemukan dapatan yang sama. Beralih kepada amalan bersukan, penyelidik Hausenblas, Carron dan Mack (1997) menemukan hubungan yang kuat antara motivasi dan amalan, sikap dan motivasi, sikap dan amalan, efikasi sendiri dan motivasi serta akhir sekali efikasi sendiri dan amalan bersukan.

Seterusnya, Ries, Hein, Pihu dan Armenta (2012) menjalankan kajian untuk meramal aktiviti fizikal dalam amalan hidup sihat. Dapatan penyelidik ini juga konsisten dengan penemuan lepas iaitu terdapat pengaruh yang signifikan antara sikap, motivasi dan efikasi sendiri terhadap perlakuan bersukan. Walau bagaimanapun, hubungan yang lemah dilaporkan antara sokongan sosial dan amalan.

Selain itu, Reuveni dan Werner (2015) menjalankan kajian untuk mengkaji faktor-faktor yang dikaitkan dengan kesediaan remaja untuk menjalankan kerja-kerja sukarela untuk warga tua menggunakan model Teori Perlakuan Terancang. Sampel kajian terdiri daripada 258 orang pelajar kelas sembilan sekolah menengah di bahagian utara Israel. Peserta kajian menyelesaikan soal selidik berstruktur yang terdiri daripada 52 item untuk mengenal pasti sikap, sokongan sosial, efikasi sendiri, amalan lalu, identiti peribadi dan tanggungjawab moral yang diharapkan.

Secara keseluruhannya, dapatan melaporkan kesediaan sampel kajian untuk bekerja secara sukarela dengan warga tua adalah rendah. Walau bagaimanapun, hubungan statistik yang signifikan dilaporkan antara kesediaan untuk bekerja secara sukarela dan identiti peribadi. Begitu juga hubungan antara kesediaan untuk bekerja secara sukarela dan sikap terhadap bekerja sukarela dengan warga tua. Hubungan juga signifikan secara statistik tetapi sederhana ditemui antara kesediaan untuk bekerja secara sukarela dan sokongan sosial. Analisis regresi berganda menunjukkan bahawa sikap, sokongan sosial dan identiti peribadi adalah peramal utama kesediaan bekerja secara sukarela dengan varian 58%.

Pengaruh sokongan sosial yang lemah juga diperlihatkan pada kajian lain. Knabe (2012) menggunakan Teori Perlakuan Terancang untuk mengkaji kecenderungan fakulti perhubungan awam menggunakan atas talian (*online*) dalam pengajaran. Pemboleh ubah peramal yang dikaji adalah sokongan sosial, sikap terhadap amalan dan efikasi sendiri. Dapatan menunjukkan kesemua peramal ini memberi pengaruh

yang signifikan terhadap motivasi untuk mengajar secara atas talian dengan sokongan sosial adalah pengaruh yang tertinggi. Walau bagaimanapun hubungan adalah sederhana antara sokongan sosial dan motivasi dan amat lemah antara sokongan sosial dan amalan bersukan. Sebagai justifikasi, Piliavin dan Charng (1990) mendakwa dengan peningkatan umur, motivasi luaran seperti sokongan sosial akan berkurang, sementara motivasi dalaman meningkat.

Sebagai kesimpulan, pengaruh relatif sikap, sokongan sosial dan efikasi sendiri dalam meramal motivasi mungkin berubah bergantung kepada jenis perlakuan dan situasi. Dengan sebab itu, dalam sesetengah keadaan, dilaporkan hanya sikap mempunyai kesan yang signifikan terhadap motivasi. Pada kajian lain pula, sikap dan efikasi sendiri mempengaruhi motivasi, dan dalam keadaan lain pula ketiga-tiga peramal mempengaruhi motivasi secara bebas (Ajzen & Fishbein, 1980).

### **2.8.2 Kajian pentaksiran kemahiran insaniah**

Sorotan kajian lalu menunjukkan kajian telah giat dijalankan bermula dari tahun 2005 lagi. Ringkasan tinjauan penyelidikan berkaitan KI di dalam dan luar negara bermula tahun 2008 sehinggalah pada tahun 2016 ditunjukkan pada Jadual 2.2. Analisis ini menunjukkan bahawa tiada kajian yang membuat inferens tentang faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Khususnya, tidak banyak kajian yang meneroka faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan penggunaan rubrik pensyarah sendiri sebagai penilai dalam proses mentaksir KI.

Jadual 2.2

*Tinjauan Penyelidikan Berkaitan Kemahiran Insaniah (2008-2016)*

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2008	Building bridges to connect the disconnects: An analysis of business program design processes.	Fleming, D. L.	Penerapan KI
	Kemahiran employability bagi memenuhi keperluan industri	Ahmad Rizal, Malyia Afzan, Abdul Rasid, Mohamad Zaid & Yahya	Penerapan KI
	Kemahiran employability dalam kalangan mahasiswa dan pensyarah: Perbandingan dengan industri	Kahirol, Wan Nur Hidayah, Nor Lisa, Badaruddin & Mohamad Zaid	Penerapan KI
	Laporan kajian soal selidik penerapan kemahiran insaniah di kalangan pelajar dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran di institusi pengajian tinggi.	Mohd Zaki, Mohd Salleh, & Wahid	Kaedah penerapan KI
	Learning outcomes, portfolios, and rubrics, oh my!. Authentic assessment of an information literacy program.	Diller, K.R. & Phelps, S.F.	Kaedah pentaksiran kemahiran
2008	Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing.	Andrade, H., Du, Y. and Wang, X	Peranan rubrik kepada pelajar dalam elemen penulisan
2009	Generic attributes as espoused theory: The importance of context.	Jones, A.	Penerapan KI
	'Employability' and the substance of soft skills.	Hampson, I., & Junor, A.	Penerapan KI
	The B factor project: Understanding academic staff beliefs about graduate attributes.	De la Harpe, B., Radloff, A., Scoufis, M., Dalton, H., Thomas, J., Lawson, A., Girardi, A.	Penerapan KI

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2009	Positioning ePortfolios in an integrated curriculum.	Housego, S., & Parker, N.	Kaedah pentaksiran KI
	Developing a peer assessment of lecturing instrument: Lessons learned.	Newman, L.R., Beth A. L, Richard N. J., Johansson, A. & Schwartzstein, R.M.	Peranan rubrik kepada pelajar dalam elemen penulisan
	A method for collaboratively developing and validating a rubric.	Allen, S., & Knight, J.	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen penulisan
	Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing.	Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y., & Akawi, R. L.	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen penulisan
	The use of scoring rubrics to determine clinical performance in the operating suite.	Nicholson P, Gillis S, Dunning AM	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen praktikal
	Developing a rubric to assess student learning outcomes using a class assignment.	Thaler, N., Kazemi, E., & Huscher, C.	Pembinaan rubrik dalam pentaksiran elemen penulisan
2010	Teamwork: Effectively teaching an employability skill.	Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B., & Marchioro, G.	Kaedah penerapan elemen kerja berpasukan
	Kemahiran insaniah : kajian di institusi-institusi pengajian.	Ahmad Esa & Mohamad Zaid	Kaedah penerapan kemahiran insaniah
	Influences on the assessment of graduate attributes in higher education.	Hughes, C. & Barrie, S.	Kaedah pentaksiran KI
	Penilaian pembangunan kemahiran generik dalam kalangan pelajar tahun akhir Kolej Komuniti Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia.	Kamaruddin	Mengukur penguasaan KI melalui soal selidik
	Developing skills via work placements in accounting: Student and employer views.	Paisey, C.	Kaedah penerapan KI



Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2010	Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education.	Zeichner, K.	Kaedah penerapan KI
	"Formative feedback, rubrics, and assessment of professional competency through a speech-language pathology graduate program".	Hancock, A. & Brundage, S.	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen komunikasi lisan
	Starting from scratch and getting somewhere: Assessment of oral communication proficiency in general education across lower and upper division courses.	Avanzino, S.	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen komunikasi lisan
	Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing.	Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K.	Penggunaan rubrik dalam pentaksiran elemen penulisan
	Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion.	Kocakulah, M. S.	Pembinaan dan penggunaan rubric dalam pentaksiran elemen praktikal
	A study on the primary school teachers' attitudes towards rubrics with reference to different variables.	Omer Kutlu, Ozen Yildirim & Safiye Bilican	Mengkaji sikap guru-guru terhadap rubric
	A review of rubric use in higher education.	Reddy, Y. M., & Andrade, H.	Tinjauan semula penggunaan rubric
	A mastery rubric: Guiding curriculum design, admissions and development of course objectives.	Tractenberg, R.E., Umans, J.G. & McCarter, R.J.	Perananan rubrik dalam penjajaran kurikulum
2011	The inter-rater agreement of retrospective assessments of adverse events does not improve with two reviewers per patient record.	Van, W.G.	Ketekalan penggunaan rubrik
	The student perspective on employability.	Tymon, A.	Persepsi pelajar terhadap KI

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2011	Employability skills: At a glance.	Wibrow, B.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Professional learning in the business curriculum: Engaging industry, academics and students.	Lawson, R., Fallshaw, E., Papadopoulos, T., Taylor, T., & Zanko, M.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	How best to assess students' learning in work placements: Moving beyond current practice.	Coiacetta, E., Jones, M., & Jackson, J.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment.	De Wever, Bram, H., Van Keer, Schellens, T. & Valcke, M	Perananan rubric dalam menilai kemahiran kolaborasi
	The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables.	Metin, M.	Mengkaji sikap guru-guru pentaksiran berasaskan prestasi
	Educational assessment knowledge and skills for teachers.	Brookhart, S. M.	Mengkaji pentaksiran pengetahuan dan kemahiran guru-guru
	ePortfolios in business communication courses as tools for employment.	Okoro, E., Washington, M.C. & Cardon, P	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Development of a "universal" rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing.	Timmerman, B., Strickland, D.C., Johnson, R.L., Payne, J.R.	Pembinaan rubric dalam elemen penulisan
	Design and development of rubrics to improve assessment outcomes.	Reddy, M.Y.	Pembinaan rubrik dalam penjajaran kurikulum
	Effects of marking method and rater experience on ESL essay scores and rater performance.	Barkaoui, Khaled	Ketekalan penggunaan rubrik

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2011	Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation skills in university contexts.	Garcia-Ros, R.	Kesahan rubrik dalam penilaian elemen lisan
2012	The use of team-based learning as an approach to increase engagement and learning for marketing students: A case study.	Chad, P.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Non-technical skill gaps in business graduates.	Jackson, D., & Chapman, E.	Penerapan KI
	Balancing work with study: Impact on marketing students' experience of group work.	D'Alessandro, S., & Volet, S.	Penerapan kemahiran kerja berpasukan
	To adopt or not to adopt innovation: A case study of team-based learning.	Freeman, M.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Perbandingan kemahiran generik pelajar opsyen Bahasa Melayu di sebuah IPTA dan IPGM.	Zamri, Anisah & Nur Ehsan.	Mengukur penguasaan KI melalui soal selidik
	Penilaian kemahiran lisan dalam kurikulum Bahasa Arab di Universiti Teknologi Mara (UiTM).	Ghazali Yusri.	Mengukur penguasaan KI melalui soal selidik
	Improving creativity performance assessment: A rater effect examination with Many Facet Rasch Model.	Hung, S., Chen, P. & Chen, H.	Ketekalan penggunaan rubrik bagi mengukur elemen kreativiti
	Major influences on the teaching and assessment of graduate attributes.	De la Harpe, B., & David, C.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Engaging with graduate attributes through encouraging accurate student self-assessment.	Lawson, R. J., Taylor, T. L., Thompson, G. D., Simpson, L., Freeman, M., Treleaven, L., & Rohde, F.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	The examination of a teacher candidate assessment rubric: A confirmatory factor analysis.	Bryant, C.L., Burcham, J. G. & Greer, D.	Ketekalan penggunaan rubrik

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2012	Operational rater types in writing assessment: Linking rater cognition to rater behavior.	Eckes, T.	Ketekalan penggunaan rubrik
	The systematic development of rubrics in assessing engineering learning outcomes.	Chow, T., Ko, E., Li, C., & Zhou, C.	Pembinaan dan penggunaan rubrik
	The development and test of the public speaking competence rubric.	Schreiber, L.M., Paul, G.D., & Shibley, L.R.	Pembinaan dan penggunaan rubrik untuk mentaksir elemen lisan
	Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education.	Panadero, E., Tapia, J.A., Huertas, J.A.	Peranan rubrik
2013	The importance of soft skills in entry-level employment and post secondary success: Perspectives from employers and community colleges.	Pritchard, J.	Mengukur penguasaan KI melalui soal selidik
	Kemahiran insaniah dalam proses pengajaran dan pembelajaran pada program kejuruteraan di Politeknik Malaysia.	Ahmad Esa, Suhaili Padil & Asri Selamat.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review.	Panadero, E., & Jonsson, A.	Peranan rubrik
	Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers.	Panadero, E., Tapia, J.A, Reche, E.	Peranan rubrik
	Online self and peer assessment of team work in accounting education.	Delaney, D., Fletcher, M., Cameron, C., & Bodle, K.	Kaedah penerapan dan pentaksiran elemen kerja berpasukan
	Rater experience, rating scale length, and judgements of L2 pronunciation: Revisiting research conventions.	Isaacs, T. & Thomson, R.I.	Ketekalan penggunaan rubrik

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2014	Applications of soft skills in engineering programme at polytechnic Malaysia.	Ahmad Esa, Asri Selamat, Suhaili Padil, & Jaslina Jamaludin.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Undergraduate perceptions of the development of teamworking skills.	Jackson, D., Sibson, R., & Riebe, L.	Mengukur penguasaan kemahiran kerja berpasukan
	Manage your boss with hard skills; lead your boss with soft skills.	Rao, M. S.	Mengukur penguasaan KI melalui soal selidik
	Fit or unfit? Perspectives of employers and university instructors of graduates' generic skills.	Singh, P., Thambusamy, R. X. & Ramly, M. A.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition.	Ngang, T.K., Yie, C.S. & Siti Asiah Md Shahid	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Taking the guess work out of assessing individual contributions to group work.	Lambert, S., Carter, A., & Lightbody, M	Mengukur penguasaan kerja berpasukan
	Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia.	Lee Lai Fong, Gurnam Kaur Sidhu, Chan Yuen Fook	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Assessment practices for competency based education and training in Vocational College	Azmanirah, Nurfirdawati, Marina, Jamil & Ahmad.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Rubric in vocational education.	Azmanirah, Jamil, Ruhizan.	Penggunaan rubrik dalam mentaksir KI
	The use of rubrics in benchmarking and assessing employability skills.	Linda, R. & Denise, J.	Penggunaan rubrik dalam mentaksir KI

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2014	Development of scoring rubric to assess students' creativity in engineering technology.	Maimunah Husien.	Pembinaan rubrik untuk mentaksie elemen kreativiti
2015	On your marks, get set, go!—lessons from the UK in enhancing employability of graduates and postgraduates.	Fahnert, B	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Bridging the soft-skill gap from education to employment through internships	Washor, K. S.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	The effectiveness of applying generic skills at community college.	Zarulrizam Ab. Jalil, Azizul Mohd Yusoff & Rafizah Daud.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Quality Teaching: Relationship to Soft Skills Acquisition.	Tang Keow Ngang, Ching Shiau Yie, Siti Asiah Md Shahid.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	US universities should follow UK in promoting students soft skills.	Kruger, K.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy.	Lam, R.	Kaedah penerapan dan pentaksiran literasi bahasa
	Incremental self-assessment rubrics for capstone design courses.	Trevelyan, J.	Penggunaan rubrik
	Reliability and validity of OSCE checklists used to assess the communication skills of undergraduate medical students: A systematic review.	Setyonugroho W, Kennedy K.M., Kropmans T.J.B.	Ketekalan penggunaan rubrik
	The quality and effectiveness of descriptive rubrics	Brookhart, S. M., & Chen, F.	Penggunaan rubrik
	Is a rubric worth the time and effort? Conditions for success.	Hiroshi Ito	Penggunaan rubrik

Jadual 2.2 (sambungan)

Tahun	Tajuk kajian	Pengkaji	Fokus kajian
2016	The impact of PBL on transferable skills development in management education.	Carvalho, A.	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Teaching teamwork skills in Australian higher education business disciplines.	Riebe, L., Girardi, A. & Whitsed, C.	Kaedah penerapan dan pentaksiran elemen kerja berpasukan
	Understanding educator beliefs in teaching and assessing soft skills: An examination within the Malaysian public higher education sector.	Wan Sofiah	Kaedah penerapan dan pentaksiran KI
	Pembangunan dan penentusahan rubrik pentaksiran prestasi bagi mentaksir projek reka bentuk seni bina di politeknik Malaysia.	Nurfirdawati	Pembinaan rubrik bagi mentaksir kreativiti

Analisis tinjauan penyelidikan berkaitan KI (2008-2016) pada Jadual 2.2 membuktikan kajian terdahulu tentang rubrik banyak memberi fokus terhadap amalan penggunaan rubrik manakala bidang yang dikaji tidak berfokus kepada KI secara umum tetapi melibatkan elemen tertentu seperti pengucapan lisan, penulisan dan kemahiran kerja berpasukan. Sampel kajian juga lebih memberi fokus kepada pelajar. Jelasnya, kajian terdahulu tidak banyak meneroka faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah sendiri sebagai pentaksir. Melihat dari aspek fokus kajian, bahagian seterusnya membincangkan isu dari dimensi input iaitu demografi dan pengetahuan pendidik. Seterusnya huraian dikembangkan kepada dimensi proses iaitu pengajaran dan pentaksiran kemahiran insaniah secara umum.

#### **2.8.2.1 Kajian pengalaman dan pengetahuan pendidik tentang pentaksiran kemahiran insaniah**

*Precision Consultancy for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council* (2007) meneroka tahap pengetahuan pensyarah dalam memupuk kemahiran insaniah di institusi pengajian tinggi. Dapatan menunjukkan pengetahuan pensyarah berada pada tahap sederhana bagi penerapan dalam pengajaran dan pembelajaran tetapi lemah dalam pentaksiran. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini tidak memberi maklumat yang mendalam terutama aktiviti sebenar pensyarah dalam pengajaran dan pentaksiran kemahiran insaniah serta elemen kemahiran insaniah yang menjadi fokus pensyarah. Seterusnya, Fleming (2008) menjalankan kajian berkenaan keupayaan pendidik institusi pengajian tinggi untuk mengajar kemahiran kerja berpasukan. Menurut Fleming, kebanyakan pendidik dalam bidang perniagaan tidak pernah mengikuti latihan yang formal dalam kaedah pengajaran.

Radloff, de la Harpe, Dalton dan Thomas dan Lawson (2008) membuat sorotan kajian untuk melihat peranan pensyarah dalam penerapan KI. kumpulan penyelidik ini turut memperkatakan perkara yang sama dengan mengungkapkan istilah “pegangan pensyarah yang salah”. Radloff et al. (2008) menyebut kedudukan pensyarah itu sendiri sebagai pembuat keputusan dan pelaksana kurikulum berupaya merencat usaha membina graduan dengan KI yang mapan . Ungkapan ini seiring dengan pandangan Barrie (2006) dan De la Harpe dan David (2012).



Masih dengan tema keupayaan pendidik, De la Harpe, Radloff, Scoufis, Dalton, Thomas, Lawson dan Girardi (2009) membuktikan faktor demografi mempengaruhi inisiatif pensyarah dalam menerapkan elemen KI. Kajian yang disebut projek “*bfactor*” ini menggunakan kaedah kuantitatif berdasarkan tinjauan atas talian. Data melibatkan satu sampel dengan bilangan yang besar iaitu 1064 orang pensyarah dari 16 buah institusi pengajian tinggi. Dapatan menunjukkan faktor jantina, bidang pengajian dan pengalaman industri pensyarah mempengaruhi amalan pengajaran dan pembelajaran serta pentaksiran KI. Jones (2009) memegang pendapat yang sama dan menyimpulkan halangan kepada pengajaran kemahiran insaniah adalah bersifat epistemologi, budaya, intrinsik, pedagogi dan struktur.

Wibrow (2011) berkongsi idea yang sama dengan mendakwa pendidik sendiri ragu-ragu dengan kompetensi mereka dalam mengukur dan menilai KI. Penemuan Wibrow membuktikan pendidik dalam kajian beliau turut menghadapi kesukaran yang sama dan menyatakan pentingnya latihan dan pengalaman dalam konteks pentaksiran KI. Isu yang sama diperkatakan oleh Lawson, Fallshaw, Papadopoulos, Taylor dan Zanko, (2011) dan Albon dan Jewels (2014). Kumpulan penyelidik ini menganggap pensyarah kurang kemahiran kerana tidak mengikuti latihan untuk kembangkan kemahiran insaniah pelajar. Situasi meruncing apabila pendidik ini sendiri tidak pernah mengalami pengalaman dalam pemupukan KI semasa pensyarah ini berada pada peringkat pengajian dahulu.

### **2.8.2.2 Kajian amalan pentaksiran kemahiran insaniah.**

Dari aspek fokus, dapatan kajian terdahulu melaporkan, tiga kemahiran utama yang majikan beri keutamaan mengikut turutan tertinggi adalah kemahiran komunikasi, kemahiran pemikiran kritikal dan penyelesaian masalah serta kemahiran kerja berpasukan (Hart Research Associates, 2015 & Pritchard, 2013). Kemahiran yang sama menjadi pilihan utama pensyarah untuk diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran (Pritchard, 2013). Walau bagaimanapun kemahiran etika, profesionalisme dan kemanusiaan, kemahiran keusahawanan dan kemahiran pembelajaran sepanjang hayat kurang popular diintegrasikan dalam pengajaran dan pembelajaran (Tymon, 2011).

Dari segi pelaksanaan pula, Kurtis (2000) menyatakan elemen KI hanya diselitkan sebagai pelonjak proses pembelajaran tanpa menyisihkan isi kadungan kursus asal. Hager dan Holland (2006) walau bagaimanapun, mempertikaikan pendapat ini dengan mencadangkan hasil pembelajaran KI sewajarnya ditulis secara eksplisit semasa pengajaran dan pembelajaran berlangsung dan bukan semata-mata terlindung di sebalik strategi pembelajaran contohnya persembahan berkumpulan untuk menilai kemahiran berkomunikasi, kerja berpasukan dan kepimpinan.

Jika disorot kembali, penerapan KI dalam kursus utama dibuat melalui penghasilan folio. Leece (2005) mengatakan kesedaran sendiri dapat dicetuskan semasa proses penghasilan folio. Keyakinan dibina dan motivasi dalaman dirangsang apabila pelajar merasai sendiri pengalaman dalam dunia sebenar (Hallam et al., 2008).

Jelasnya, pemerolehan KI dapat ditonjolkan melalui portfolio kerana respons pelajar dapat menyerlahkan keupayaan membuat penilaian kepada satu pilihan yang bermakna (Housego & Parker, 2009). Okoro, Washington dan Cardon (2011) berhujah, pelajar memperolehi banyak pengetahuan baru dan kemahiran spontan melalui pentaksiran sendiri dalam folio berpandukan kriteria pada garis panduan rubrik. Selain itu, Okoro et al. juga berpendapat penggunaan rubrik holistik semasa menilai folio memberi peluang kepada pelajar untuk mengasah kemahiran dan menajamkan bakat dan kreativiti sedia ada.

Menyentuh tentang kelemahan pelaksanaan, Housego dan Parker (2009) juga membangkitkan beberapa isu. Antaranya, hasil pembelajaran KI selalunya ditulis secara implisit dan tidak jelas dari aspek kaedah pentaksiran, garis panduan persembahan dan perbezaan matriks pencapaian. Delaney, Fletcher, Cameron dan Bodle (2013) sebaliknya menyokong reka bentuk kurikulum yang menggabungkan hasil pembelajaran dalam bentuk proses dan produk dalam pentaksiran akan mengikat pelajar dengan pembelajaran yang lebih bermakna. Sebagai sokongan, Riebe et al. (2016) mencadangkan pensyarah institusi pengajian tinggi menguruskan isu pertikaian antara penyampaian isi kandungan kurikulum yang banyak iaitu produk melalui integrasi proses dalam penyampaian. Sebagai contoh, integrasi kemahiran kerja berpasukan dalam kursus asal.

Untuk elemen kerja berpasukan, isu yang timbul adalah kesukaran untuk mentaksir prestasi individu (Lambert, Carter & Lightbody, 2014). Chad (2012) dan Freeman

(2012) misalnya, telah menggunakan pendekatan pembelajaran berasaskan pasukan (*Teamwork based Learning* [TBL]). Melalui TBL, kesukaran pensyarah untuk menilai pelajar yang ramai pada satu masa dapat diatasi. Melalui TBL juga, teknik pentaksiran sendiri (*self assessment*) dan pentaksiran rakan sebaya (*peer assessment*) dipraktikkan (Delaney et al., 2013). *Peer assessment* juga menjadi strategi pendidik sebagai mana yang diperkatakan dalam kajian lalu (Contohnya, Burdett & Hastie, 2009; D'Alessandro & Volet, 2012; Delaney et al., 2013) untuk memastikan akauntabiliti individu dalam kerja berpasukan dinilai serta menghindarkan ahli yang tidak bekerjasama dalam kumpulan melalui konsep keadilan peranan.

Masih dalam isu kesukaran untuk mentaksir kemahiran kerja berpasukan, Biggs (2012) membincangkan isu penjajaran konstruktif dalam pentaksiran dan aktiviti. Hasil pembelajaran yang menjadi indikator perkembangan kemahiran kerja berpasukan patut disenaraikan (Delaney et al., 2013; Jackson, Sibson & Riebe, 2014; Riebe, Roepen, Santarelli & Marchioro, 2010). Riebe et al. (2010) menegaskan penjajaran konstruktif membantu pelajar memahami perkembangan perlakuan yang diharapkan sepanjang proses kerja berpasukan. Walau bagaimana pun, Jackson et al. (2013) mendakwa pendidik perlu secara eksplisit menterjemahkan hubungan antara penjajaran konstruktif dan unit aktiviti serta pentaksiran dengan hasil pembelajaran. Dengan cara ini, pelajar mampu untuk membuat refleksi sendiri hasil pembelajaran dari kemajuan kemahiran kerja berpasukan.

Berdasarkan aktiviti yang dipraktikkan dalam kajian terdahulu, dapat dirumuskan pendekatan induktif berlandaskan pembelajaran aktif dengan penyebatian kaedah masteri isi kandungan dan aktiviti kontekstual serta refleksi sendiri semasa pembelajaran ternyata mampu menjadi pelengkap kepada kitaran pengajaran dan pembelajaran KI dan kelangsungan kualiti graduan.

### **2.8.3 Kajian pentaksiran kemahiran insaniah di Malaysia**

Carian komputer dengan kata kunci *soft skills/generic skills/generic attributes/employability skills/key skills/key competencies/transferrable skills and higher education/universities* melalui Scopus bermula tahun 1998 sehingga April 2016 menemukan dapatan 1395 entri (Wan Sofiah, 2016). Dari keseluruhan entri, hanya 14 sahaja tercatat IPT di Malaysia. Dari data yang terpapar, penyelidik ini berpendapat tidak banyak kajian berkenaan KI dibuat di Malaysia.

Di Malaysia, dapat dirumuskan terdapat tiga peringkat dari aspek fokus kajian bermula dari tahun 2005 hingga tahun 2016. Pada peringkat awal, kajian tertumpu kepada langkah penerapan KI dalam kurikulum Institusi Pengajian Tinggi (Contohnya, Ahmad et al., 2005; Mohd Zaki et al., 2008; Ahmad Rizal et al., 2008) diikuti mengenal pasti elemen KI yang diterap pensyarah dan pada masa yang sama mengkaji elemen KI yang dikuasai pelajar (Contohnya, Ahmad et al., 2014; Ahmad et al., 2013; Kahirol et al., 2008; Zamri et al., 2012; Singhet al., 2014). Bermula pada tahun 2014, fokus kajian beralih kepada pembinaan rubrik untuk menilai elemen KI

(Contohnya, Azmanirah et al. , 2014; Azizi & Kamisah, 2015; Maimunah, 2014; Nurfirdawati, 2016).

Ahmad dan Mohamad Zaid (2010) telah membuat kompilasi kajian yang dijalankan oleh kumpulan penyelidik dari Fakulti Pendidikan Teknikal, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia dan penyelidik daripada Politeknik Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. Hasil analisis dokumen, penulis ini melaporkan lokasi kajian dalam kajian masa itu merangkumi semua peringkat pendidikan iaitu sekolah menengah teknik, pusat latihan, politeknik dan univerisiti. Antara KI yang menjadi fokus pensyarah pada masa itu juga ialah kemahiran komunikasi, kemahiran bekerja dalam kumpulan dan kemahiran interpersonal.

Antara kajian yang terawal, Ahmad et al. (2005) mengkaji persepsi pensyarah terhadap penerapan kemahiran komunikasi menerusi ko-kurikulum di politeknik. Sampel kajian adalah 291 orang pensyarah politeknik dan menggunakan instrumen soal selidik. Kajian ini menunjukkan bahawa aktiviti kokurikulum dapat membantu membina kemahiran kepimpinan dalam kalangan pelajar politeknik di Malaysia. Penyelidik seterusnya, Ahmad Rizal et al. (2008) mengkaji KI bagi memenuhi keperluan industri. Populasi dalam kajian ini terdiri dari dua kumpulan yang berasingan iaitu tenaga pengajar Kolej Komuniti Kementerian Pengajian Tinggi dan majikan industri. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kebanyakan daripada tenaga pengajar Kolej Komuniti dan majikan industri telah menerapkan kemahiran insaniah

tetapi penerapan ini berlaku secara sederhana berbanding dengan tahap kemahiran serta ciri-ciri kualiti terbaik yang diperlukan oleh majikan.

Selain itu, Kahirol et al. (2008) mengkaji KI dalam kalangan mahasiswa dan pensyarah serta perbandingan dengan kehendak industri. Pengkaji ini memberi definisi KI sebagai kemahiran kebolehpasaran (*employability*). Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti perbezaan elemen KI yang diterapkan oleh pensyarah di Universiti Tun Hussein Onn Malaysia kepada pelajar tahun akhir kejuruteraan di Fakulti Kejuruteraan. Pada aspek lain, kajian ini juga mengkaji kekuatan hubungan yang wujud antara penerapan pensyarah, pentaksiran pada pelajar dan kehendak industri terhadap elemen KI. Seramai 610 responden terlibat yang terdiri dari 405 pelajar, 149 pensyarah dan 56 personel yang bekerja dalam bidang kejuruteraan. Dapatan kajian menunjukkan wujud jurang kerana terdapat perbezaan dari penekanan elemen KI antara pensyarah dan pihak industri. Pensyarah di universiti cenderung untuk menerapkan kemahiran komunikasi pada pelajar sedangkan pihak industri lebih mementingkan sifat tanggungjawab. Pelajar pula memberi lebih penekanan kepada kemahiran bekerja bersama orang lain. Sebagai kesimpulan dari kajian ini, pensyarah sedar akan kehendak semasa industri tetapi penguasaan pelajar masih pada tahap sederhana.

Kamaruddin (2010) menilai KI yang dikonsepsikan sebagai pembangunan generik dalam kalangan pelajar tahun akhir Kolej Komuniti di negeri Johor, Melaka, Negeri Sembilan dan Selangor. Masih kepada fokus pentaksiran penguasaan pelajar,

Rozeha, Razimah, Hamzah dan Mohd Saidfudin (2008) telah memperkenalkan satu model perisian komputer yang boleh digunakan untuk menilai KI pelajar prasiswazah program kejuruteraan elektrik Universiti Teknologi Malaysia yang diberi nama *Engineering Student Performance Evaluation on Generic Skills*.

Meneroka penguasaan KI antara institusi, Zamri et al. (2012) mengkaji perbandingan KI pelajar opsyen Bahasa Melayu yang belajar di sebuah Institut Pengajian Tinggi Awam (IPTA) dan sebuah Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM). Tiga KI digunakan bagi membuat perbandingan iaitu kemahiran komunikasi, kemahiran kepimpinan dan kemahiran kerja berkumpulan. Seramai 127 orang pelajar dijadikan responden kajian. Daripada jumlah tersebut, seramai 77 orang pelajar IPTA dan 50 orang pelajar IPGM. Instrumen yang dinamakan sebagai *MyGSI* digunakan dalam kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar IPTA lebih banyak menggunakan ketiga-tiga KI berbanding pelajar IPGM.

Dalam aspek teknologi, Lee Lai Fong, Gurnam Kaur Sidhu dan Chan Yuen Fook (2014) menamakan kemahiran dengan kemahiran abad ke-21. Kajian Lee Lai Fong et al. melibatkan 59 orang pelajar lepasan ijazah dan empat orang pensyarah. Dari dapatan melalui instrumen soal selidik dan temu bual semi struktur dapat dirumuskan responden ada keupayaan dalam memindahkan kemahiran ICT, memiliki daya kolaborasi dan pembelajaran sepanjang hayat serta kepemimpinan. Walau bagaimanapun, responden lemah dalam aspek pemikiran kritis dan kreatif serta kemahiran berkomunikasi. Kajian yang sama menemukan dapatan pensyarah



akademik di institusi pengajian tinggi juga ketinggalan dari aspek aplikasi sosial media. Selain itu, responden dalam kajian ini juga bersetuju kemahiran keusahawanan kurang berjaya dilaksanakan.

Dalam konteks penilaian kurikulum, Ghazali (2012) menilai kemahiran lisan dalam kurikulum Bahasa Arab mahasiswa Universiti Teknologi Mara. Dapatan kajian membolehkan penambahbaikan dibuat pada aspek kontekstual iaitu motivasi pelajar, aspek input iaitu modul dan profil pensyarah. Dimensi proses yang melibatkan teknik pengajaran, penggunaan bahan pembelajaran, amalan pembelajaran dan strategi kognitif pengurusan sumber pembelajaran juga diambil tindakan pembetulan. Aspek produk yang dikenal pasti adalah pencapaian kemahiran lisan pelajar. Kajian ini mencadangkan penilaian input dari maklum balas menemukan dapatan modul yang digunakan kurang memberi penekanan kepada kemahiran lisan.

Ahmad et al. (2013) turut menjalankan kajian untuk mengenal pasti tahap aplikasi KI dalam kurikulum program kejuruteraan bagi pelajar kejuruteraan awam, elektrik dan mekanikal di Politeknik Port Dickson, Negeri Sembilan, Politeknik Kota Bharu, Kelantan dan Politeknik Sultan Haji Ahmad Shah, Pahang. Kajian ini melibatkan responden seramai 297 orang pelajar dan 143 orang pensyarah dari ketiga-tiga buah politeknik dengan menggunakan instrumen soal selidik dan temu bual. Dapatan kajian juga mendapati tahap aplikasi KI dalam kurikulum program kejuruteraan di politeknik berada pada tahap sederhana. Didapati juga kemahiran etika moral dan profesional merupakan elemen KI yang paling banyak diaplikasikan dalam

kurikulum program kejuruteraan. Berdasarkan ujian ANOVA sehalu, laporan membincangkan terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap penguasaan KI sewaktu proses pembelajaran dan pengajaran di politeknik berdasarkan program kejuruteraan yang diajar oleh pensyarah.

Selain itu, Ahmad et al. (2014) mengkaji tahap aplikasi kemahiran komunikasi, pembelajaran sepanjang hayat, kemahiran keusahawanan dan etika moral dan profesional 195 orang pelajar dan 106 orang pensyarah Fakulti Kejuruteraan di politeknik. Dari laporan kajian menggambarkan prestasi pelajar masih berada pada tahap yang sama dengan kajian terdahulu. Ini kerana dapatan menunjukkan tahap penguasaan kemahiran komunikasi, kemahiran pembelajaran sepanjang hayat, kemahiran keusahawanan dan kemahiran etika moral dan profesional pelajar masih berada pada tahap sederhana.

Pada tahun yang sama, Singh et al. (2014) menjalankan kajian untuk mendapatkan maklum balas pensyarah dan majikan tentang beberapa elemen KI yang dilihat sebagai aspek penting untuk kebolehpasaran lepasan IPT. Kajian ini melibatkan sampel seramai 124 orang majikan dan 126 orang pensyarah universiti di lembah Klang. Penemuan kajian menunjukkan terdapat kesepakatan antara pensyarah dan majikan dalam beberapa elemen KI yang dilihat sebagai aspek penting untuk kebolehpasaran lepasan IPT. Kemahiran berkomunikasi muncul sebagai teras utama diikuti rapat oleh integriti dan etika profesional dan kerja berpasukan. Menariknya, kemahiran pemikiran kritikal dan penyelesaian masalah sangat dihargai di arena

pendidikan tetapi tidak dianggap penting oleh majikan. Rumusan dibuat, kurikulum universiti dianggap sejajar dengan keperluan industri dari segi tiga kemahiran generik yang dituntut oleh majikan. Jelasnya, kajian ini menyumbang kepada pengkayaan dapatan kajian penyelidik Kahirol et al., (2008) berhubung penekanan pensyarah di universiti dan kehendak majikan industri.

Memandangkan isu pentaksiran KI masih diperdebatkan, Singh et al. (2014) mencadangkan satu model yang diberi nama *Graduate Employability Model* (GEM) sebagai kerangka untuk penggubal polisi kerana indikator yang dicadangkan dapat menghubungkan kemahiran pelajar dengan dunia pekerjaan sebenar. GEM juga berupaya membantu pensyarah institusi pengajian tinggi dalam mentaksir KI. Fong, Sidhu dan Fook (2014) menggunakan responden pelajar siswazah institusi pengajian tinggi sebagai sampel untuk tujuan kajian yang sama manakala Zarulrizam, Azizul dan Rafizah (2015) menjalankan kajian pada 393 orang pelajar komuniti. Ngang, Yie dan Siti Asiah (2015) juga menjalankan kajian dengan objektif yang sama tetapi pada populasi guru sekolah rendah. Kajian dibuat terhadap 220 orang guru sekolah rendah berprestasi tinggi. Tujuan kajian adalah untuk mengenal pasti KI yang terdapat pada guru dan mengenal pasti hubungan KI dengan persepsi guru terhadap kualiti guru.

Dari aspek fokus dan sampel kajian, tidak banyak kajian memberi perhatian kepada pensyarah sendiri sebagai pelaksana kurikulum terutamanya sebagai pentaksir KI. Sedangkan, terdapat keperluan untuk meneroka faktor-faktor yang mempengaruhi

amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik yang dianggap subjektif ini. Jika diimbaz kembali, pada tahun 2008 iaitu satu tahun selepas pelancaran modul pembangunan KI untuk Institusi Pengajian Tinggi Malaysia, satu kajian telah dijalankan oleh Mohd Zaki et al. (2008). Kajian ini berjaya melibatkan 3696 orang pensyarah IPT awam bertujuan mengumpulkan maklumat kuantitatif asas berkaitan aktiviti penerapan KI yang diamalkan, khususnya yang berkaitan dengan aktiviti pengajaran dan pembelajaran.

Dapatan kajian yang dibentangkan jelas mewakili senario perkembangan KI di institusi pengajian tinggi ketika itu. Melalui instrumen soal selidik, majoriti responden (95.1%) bersetuju elemen KI telah diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP). Peratusan yang tinggi ini menunjukkan hampir keseluruhan pensyarah percaya elemen KI boleh dibangunkan melalui aktiviti PdP dalam kursus yang mereka kendalikan. Walau bagaimanapun masih terdapat 10.2% responden menyatakan mereka tidak pernah dimaklumkan berkenaan keperluan menerapkan KI dalam aktiviti PdP. Hampir 37.4 % responden tidak menilai KI walaupun mereka melaksanakan aktiviti penerapan dalam PdP manakala 50.7% responden langsung tidak menilai KI kerana kurang kemahiran. Situasi ini berlaku berkemungkinan dari kurang latihan. Ini dijelaskan dalam laporan yang menyebut latihan yang dikendalikan di IPT awam masih berada pada tahap yang kurang memuaskan. Dapatan kajian menunjukkan hanya 65% responden bersetuju latihan yang cukup telah diberi oleh institut serta kurang dokumen rujukan. Responden juga bersetuju latihan penerapan dan pentaksiran KI harus lebih dimantapkan.

Menyedari kepentingan penerokaan aktiviti pentaksiran yang lebih mendalam, Azmanirah et al. (2014), meninjau kaedah pentaksiran KI yang diamalkan oleh tiga orang guru vokasional dalam jurusan kejuruteraan elektronik dan elektrik. Melalui temu bual, dilaporkan proses pentaksiran oleh guru masih menggunakan cara tradisional dan tidak memenuhi kehendak pentaksiran autentik. Pada kajian lain, Azmanirah et al. (2014) menjalankan kajian di sekolah vokasional bersama tiga orang guru sebagai sampel. Kajian ini antara kajian awal di Malaysia meneroka penggunaan rubrik dalam pentaksiran kemahiran praktikal. Temu bual dijalankan untuk pengkaji memahami langkah-langkah yang diambil guru berkenaan untuk membina rubrik bagi menilai kemahiran praktikal dalam kolej vokasional.

Beralih kepada kajian tentang pembinaan rubrik, Maimunah (2014) membina rubrik untuk menilai kreativiti pelajar dalam teknologi kejuruteraan di sekolah menengah. Sebelum rubrik penskoran ini dibangunkan, tugas pelajar terlebih dahulu dibina berdasarkan kerangka tersebut. Rubrik penskoran yang dibangunkan itu diuji ke atas reka bentuk yang telah dicipta pelajar berdasarkan tugas yang telah dibina itu. Proses pembangunan rubrik ini melibatkan tiga aktiviti iaitu temu duga dengan panel pakar, analisis kandungan lembaran markah yang diberi oleh panel pakar dan temu bual berkumpulan dengan dua orang guru pakar. Objektif proses penambahbaikan ini adalah untuk menambah baik definisi setiap indikator selain mencari elemen-elemen serta contoh-contoh bagi setiap indikator untuk dimasukkan ke dalam manual penskoran yang disediakan. Ujian struktur faktor, ketekalan dalaman dan kebolehpercayaan kemudiannya dijalankan dengan 10 orang guru. Guru dalam

kajian ini diberi latihan selama tiga jam sebelum pemarkahan sebenar. Hasil analisis menunjukkan kebolehpercayaan antara penilai untuk skor keseluruhan adalah pada tahap yang boleh diterima iaitu 0.71.

Untuk bidang lain pula, Azizi dan Kamisah (2015) membuat kajian dengan memberi fokus kepada pembinaan rubrik bagi kursus kemahiran komunikasi lisan dalam sains. Dalam kajian ini, semakan dibuat oleh 15 orang pakar dalam bidang sains untuk mendapatkan kesahan rubrik yang dibina. Seramai lima orang guru yang berpengalaman juga terlibat sebagai pengguna rubrik dalam menilai pembentangan pelajar. Kebolehpercayaan rubrik dilaporkan dalam nilai *ICC*. Nilai *ICC*, 0.85 menunjukkan nilai persetujuan yang tinggi antara penilai.

Kajian Nurfirdawati (2016) seterusnya menghasilkan dan menentusahkan standard rubrik untuk mentaksir projek reka bentuk seni bina di Politeknik. Reka bentuk kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Pengujian dilaksanakan di tiga buah politeknik yang melibatkan edaran soal selidik kepada 136 orang pelajar semester 5 dan 48 orang pemeriksa. Temu bual juga dibuat kepada 19 orang pensyarah dan 29 orang pelajar. Data dianalisis menggunakan pendekatan Model Pengukuran Rasch Pelbagai Faset (MFRM). Hasil analisis menunjukkan rubrik yang dibina mempunyai kesahan kandungan yang tinggi dan dapat mengukur kebolehan pelajar dengan baik serta meningkatkan kebolehpercayaan antara pemeriksa.

#### **2.8.4 Sorotan Kajian Peranan Rubrik dalam Pentaksiran**

Reddy dan Andrade (2010) menjalankan satu sorotan kajian tentang rubrik. Kumpulan penyelidik ini membincangkan (1) jenis kajian berkenaan rubrik dalam pendidikan tinggi, (2) kesan rubrik kepada pembelajaran dan pencapaian pelajar (3) kualiti rubrik yang digunakan di institusi pengajian tinggi dan (4) cadangan untuk penyelidikan masa depan dalam bidang ini.

Dapatan analisis Reddy dan Andrade (2010) menunjukkan rubrik digunakan secara meluas pada peringkat pengajian tinggi. Disiplin yang dikaji adalah sastera, literasi maklumat, perubatan, kejururawatan, pengurusan, pergigian, teknologi makanan, pendidikan guru dan teknologi filem. Berdasarkan artikel yang sama, format perbincangan dilaporkan berasaskan peranan rubrik. Jelasnya, rubrik digunakan untuk mendapatkan maklum balas tentang gred berdasarkan hasil kerja pelajar. Antara produk yang dikenal pasti dalam tinjauan ini adalah peta konsep, tinjauan semula literatur, penulisan reflektif, bibliografi, persembahan lisan, pemikiran kritikal, analisis petikan (*citation*), portfolio, projek dan kemahiran komunikasi bertulis serta lisan.

Terdahulu dari itu, Jonsson dan Svingby (2007) juga membuat tinjauan semula penggunaan rubrik. Dapatan kajian menunjukkan rubrik mampu meningkatkan kebolehpercayaan pemarkahan, memudahkan justifikasi kesahan prestasi dan mengupayakan pengajaran dan pembelajaran yang lebih baik. Jonsson dan Svingby juga menyimpulkan bahawa penggunaan rubrik mampu menguatkan

kebolehpercayaan pemberian markah dalam mengukur prestasi. Kesimpulan yang kedua ialah rubrik tidak semestinya memudahkan kesahan penilaian prestasi tetapi menjadikan penilaian lebih sukar kerana penggunaan istilah pada rubrik mungkin menyebabkan pemahaman penilai mungkin tidak sama. Penyelidik ini mencadangkan langkah yang lebih menyeluruh diperlukan semasa membina rubrik dan pemarkahan.

Kesimpulan ketiga ialah rubrik sememangnya dapat menggalakkan pembelajaran dan meningkatkan pengajaran. Ini kerana kandungan rubrik membantu pemahaman yang lebih jelas hasil pembelajaran yang diharapkan dan memudahkan maklum balas yang lebih telus (Jonsson & Svingby, 2007). Tuntasnya, peranan rubrik dilihat sebagai satu alat pentaksiran yang sah untuk menilai prestasi, alat penilaian program, medium pengukuhan pembelajaran pelajar, alat kesahan kandungan dan alat untuk meningkatkan kebolehpercayaan pemarkahan.

#### **2.8.4.1 Kajian rubrik sebagai alat penilaian prestasi**

Rubrik membantu menghuraikan peraturan atau langkah-langkah mengkategorikan pemberian markah (Popham, 1997). Sesuai dengan komponen dinilai, Moskal dan Leydens (2000) memberikan maksud rubrik sebagai piawai atau standard dalam meletakkan aras kecemerlangan atau pencapaian yang lebih jelas. Ini kerana, darjah kualiti yang ditetapkan dapat dijemakan dengan jelas dalam rubrik melalui perwakilan ayat yang memperincikan bentuk objek atau usaha melalui alat ukur yang tekal. Rubrik adalah satu instrumen yang mewakili prestasi standard yang



diharapkan dari pelajar untuk sesuatu kemahiran pada setiap aras prestasi yang ditetapkan (Arter & McTighe, 2001). Dengan kata lain, penggunaan rubrik memudahkan penilaian penguasaan subjek atau aktiviti yang dilakukan oleh murid.

Andrade, Du dan Wang (2008) menyatakan rubrik juga membawa maksud satu bentuk alat komunikasi yang menjelmakan kualiti yang diharapkan bersandarkan kepada respons tugas yang sedang dilaksanakan serta berperanan juga untuk penggredan produk akhir. Kumpulan penyelidik ini mengkaji kesan penggunaan rubrik terhadap penghasilan penulisan yang lebih berkesan. Kajian ini melibatkan pelajar sekolah rendah untuk tugas bertulis seramai 116 orang. Dapatan menunjukkan rubrik berupaya meningkatkan penguasaan membaca model tugas bertulis. Pelajar dapat menghasilkan senarai kriteria untuk tugas. Rubrik juga membolehkan pelajar menilai penulisan sendiri selari dengan masa. Akhirnya, rubrik dilaporkan dapat membantu pelajar dalam kajian untuk menghasilkan penulisan yang lebih berkesan.

Pada tahun berikutnya, Andrade, Du dan Mycek (2010) menjalankan kajian untuk melihat kesan rubrik kepada prestasi pelajar peringkat pertengahan dalam penulisan Bahasa Inggeris. Reka bentuk kajian adalah kuasi eksperimen. Seramai 162 orang pelajar dan enam orang guru dari 11 kelas terlibat. Dapatan menunjukkan rubrik dari kumpulan rawatan berjaya meningkatkan kemahiran penulisan efektif. Untuk pengucapan Bahasa Inggeris pula, Hancock dan Brundage (2010) juga menemukan dapatan yang positif penggunaan rubrik dalam meningkatkan prestasi pelajar.

Dengan kelebihan rubrik, Mueller (2011) mencadangkan rubrik sebagai panduan untuk mengatasi kekaburan dalam membuat justifikasi prestasi dalam tugas autentik. Penyelidik ini mempertahankan fungsi rubrik sebagai satu alat komunikasi yang cukup membantu kriteria penilaian.

Selain itu, kumpulan penyelidik Panadero (2012) pula memfokuskan kajian kepada kesan rubrik terhadap regulasi sendiri pembelajaran pelajar kelas Geografi. Kajian penyelidik ini melibatkan dua kumpulan. Dalam kumpulan rawatan, rubrik dibekalkan sebagai sebagai alat pentaksir sendiri (*self-assessment*) di samping merujuk kepada skrip soalan. Kumpulan kawalan hanya menggunakan skrip yang juga bertindak sebagai alat pentaksir sendiri. Hasilnya, pelajar yang berada dalam kumpulan rawatan menunjukkan prestasi yang lebih tinggi dari kumpulan kawalan yang tidak menggunakan rubrik (Panadero, Tapia & Huertars, 2012).

Penemuan ini mengukuhkan lagi peranan rubrik sebagai alat penilaian dan pengukuhan prestasi. Penemuan kajian terdahulu (Contohnya, Hafner & Hafner, 2003; Thaler, Kazemi & Huscher, 2009) juga menyokong penggunaan rubrik sebagai kaedah yang sah dan boleh dipercayai untuk mentaksir pembelajaran pelajar. Ini kerana rubrik yang dibina dengan baik dapat membantu guru mengenal pasti sasaran pembelajaran. Dengan cara ini guru dapat merancang pengajaran dengan lebih berkesan. Selain itu, rubrik juga membantu guru untuk lebih tekak dalam memberi markah terhadap kerja pelajar dan lebih sistematik dalam membuat laporan perkembangan pelajar (Arter & McTighe, 2001).

#### **2.8.4.2 Kajian rubrik sebagai alat penilaian program**

Diller dan Phelps (2008) membincangkan bagaimana rubrik dapat menghubungkan kursus dan hasil pembelajaran yang dihasratkan sebagai memenuhi keperluan badan akreditasi. Kumpulan penyelidik ini menjalankan kajian dalam pentaksiran program Literasi Bahasa. Kuh dan Ikenberry (2009) turut bersetuju peranan rubrik sebagai alat yang mampu membantu penilaian program dan dari situ keputusan boleh dibuat berhubung amalan pengajaran. Penyelidik ini merujuk kepada program latihan guru dan menggunakan rubrik untuk mengkaji pengetahuan profesional pelajar, pengurusan kelas dan aplikasi teori pendidikan sepanjang program berlangsung.

Umumnya, rubrik bertindak sebagai satu alat untuk menjelmakan lagi objektif pembelajaran dan memetakan dengan pentaksiran (Tractenberg et al., 2010). Kumpulan penyelidik ini memperkenalkan '*Mastery Rubric*' yang digunakan untuk merancang kurikulum dan penilaian dalam program sijil dua tahun yang baru diperkenalkan. Program ini melatih pakar perubatan dalam kemahiran penyelidikan klinikal. Empat tahap prestasi yang berbeza diterangkan untuk setiap kemahiran iaitu permulaan, pelajar baru, kompeten dan mahir. Menurut Tractenberg et al. (2010), penggunaan rubrik dalam reka bentuk kurikulum dapat memastikan kursus mematuhi pengajaran dalam domain utama, menggalakkan penilaian yang menunjukkan pembangunan dalam pengetahuan di samping kemahiran utama serta menggalakkan refleksi dan pemantauan kognitif sendiri dalam diri pelajar.

Selain itu, rubrik juga menjadi satu dokumen yang mewakili ketelusan dan keadilan dalam penganugerahan gred (Reddy & Andrade, 2010). Zeichner (2010), walau bagaimanapun menyatakan rubrik gagal menjadi alat penilaian program dan penambahbaikan secara berterusan sekiranya rubrik digunakan semata-mata dalam pentaksiran sumatif. Maksudnya, tanpa melalui proses penajajaran yang sepadan sebagaimana yang dicadangkan dalam Model Kurikulum OBE. Sebaliknya, penggunaan rubrik dalam pentaksiran formatif menterjemahkan peranan rubrik dalam memudahkan pengajaran dan pembelajaran. Penyelidik ini mengkritik ketidakselarisan amalan antara kampus dan komponen program berasaskan kampus.

#### **2.8.4.3 Kajian rubrik sebagai alat pengajaran dan pembelajaran**

Menyedari kelebihan rubrik, kajian dibuat oleh Bolton (2006) terhadap 150 orang pelajar siswazah dan bukan siswazah jurusan perniagaan. Dapatan kajian membuktikan rubrik membolehkan pelajar melibatkan diri dalam proses penting pembelajaran termasuk mengenal pasti isu kritikal dalam tugas. Dengan kata lain, rubrik dapat mengurangkan ketidakpastian kehendak tugas dan pelajar dapat melaksanakan tugas dengan lebih bermakna. Pelajar juga dapat mengagak pemberatan komitmen yang diperlukan untuk tugas. Selain itu, penilaian sendiri boleh dilakukan dan maklum balas diperolehi segera terutama pada aspek kelemahan pelajar. Data kajian ini juga membuktikan rubrik membolehkan pelajar menganggarkan gred mereka sebelum penyerahan tugas dan pelajar dapat menumpukan usaha supaya dapat meningkatkan prestasi tugas berikutnya.

Umumnya, kajian respons pelajar terhadap rubrik menunjukkan pelajar institusi pengajian tinggi (siswazah dan bukan siswazah) begitu menghargai rubrik (Reddy & Andrade, 2010). Ini kerana pelajar mendapat maklumat yang jelas tentang sasaran untuk kerja-kerja mereka. Secara tidak langsung membolehkan pelajar untuk mengawal selia kemajuan mereka sendiri. Peranan ini dipersetujui oleh Mueller (2011). Menurut Mueller (2011), bila pelajar melihat markah yang diterima dan merujuk rubrik, panduan dan kriteria yang jelas membolehkan pelajar membuat refleksi sendiri apa yang telah dipelajari dan apa yang masih belum dicapai. Sesungguhnya, selain panduan untuk aktiviti pengajaran dan pembelajaran, rubrik yang dibina dengan baik juga memberi maklumat berkenaan kesahan kandungan kursus. Ini berdasarkan penjajaran konstruktif yang menjelmakan dengan tepat hasil pembelajaran program dengan sasaran dan panduan serta kriteria yang jelas mewakili kandungan sesuatu kursus.

Selain itu, Bryant et al. (2012) membina rubrik yang dinamakan MAP1 dan MAP2 untuk mentaksir kompetensi pelajar dalam program keguruan. Kriteria istimewa yang diketengahkan dalam rubrik penyelidik ini adalah perlakuan profesional dan penghayatan bakal guru. Menurut Bryant et al. (2012), dari segi peranan, rubrik juga mampu merangsang pemikiran inkuiri pelajar secara tidak langsung. Pengukuhan peranan rubrik sebagai pelonjak motivasi juga diperkatakan oleh penyelidik lain. Contohnya, ketelusan dalam pentaksiran menggunakan rubrik juga mampu meningkatkan pembelajaran pelajar kerana ia berkaitan dengan motivasi (Birenbaum, Breuer, Cascallar, Dochy, Dori, Ridgway & Wiesemes, 2006).

Kepentingan peranan rubrik juga mendorong Panadero dan Jonsson (2013) membuat analisis kajian yang menyorot khusus kepada kesan penggunaan rubrik dalam pentaksiran formatif. Brookhart dan Chen (2015) seterusnya meluaskan analisis tinjauan semula kepada pentaksiran formatif dan sumatif. Dari aspek responden pula, sorotan Reddy dan Andrade (2010) meneroka sampel pendidikan ijazah lanjutan sahaja manakala Brookhart dan Chen (2015) meluaskan tinjauan semula kepada semua latar pendidikan. Dari aspek dapatan, hasil analisis Panadero dan Jonsson (2013) juga menunjukkan rubrik mampu mempengaruhi pembelajaran. Rubrik mampu bertindak sebagai dokumen yang berupaya membantu kawalan sendiri pembelajaran dan seterusnya boleh meningkatkan pembelajaran.

#### **2.8.4.4 Kajian rubrik sebagai alat pengesahan isi kandungan**

Newell, Dahm dan Newell (2002) melaporkan proses untuk membangunkan rubrik dalam kejuruteraan kimia. Kumpulan penyelidik ini mencadangkan petunjuk kualiti dibina untuk setiap objektif akreditasi melalui prosedur penjajaran. Seterusnya, kebolehpercayaan antara penilai dikaji dengan tujuh orang penilai fakulti. Dari situ, perbincangan yang lebih mendalam dirancang untuk mengenal pasti kesukaran semasa menggunakan rubrik. Hasilnya, pengubahsuaian dibuat sebagai penambahbaikan pada isu yang dibangkitkan. Langkah yang sama dalam pembinaan rubrik juga ditemui pada kajian yang lain (Contohnya, Allen & Knight, 2009; Chow, Ko, Li & Zhou, 2012; Crismond & Adams, 2012; Trevelyan, 2015).

Menyedari kepentingan kesahan dalam pembinaan rubrik, Tierney dan Simon (2004) membuat sorotan kajian kepada 21 dokumen yang memberi fokus kepada prinsip petunjuk prestasi dalam reka bentuk rubrik. Dapatan melaporkan kejelasan (*clarity*) pada kriteria perlakuan yang dinilai menjadi isu yang diperbincangkan. Hubungan antara kejelasan pada ayat dan kebolehpercayaan juga kerap diperkatakan dalam kajian selepas itu (Contohnya, Reddy & Andrade, 2010; Mueller, 2011). Tierney dan Simon (2004) turut mencadangkan ayat pada petunjuk perlakuan perlu jelas untuk membezakan aras skor. Sesungguhnya, penerangan dengan ayat yang lebih panjang menambahkan kebolehpercayaan, tetapi perlu hadkan atau lebih khusus kepada sesuatu istilah. Batasan ayat sebaliknya menimbulkan situasi ayat yang sukar untuk difahami. Ini bermakna, dalam penulisan kriteria prestasi perlu ada keseimbangan antara istilah khusus dan istilah yang umum.

Implikasi dapatan kajian terdahulu (Contohnya, Tierney & Simon, 2004) mendorong Jonsson dan Svingby (2007) mengemukakan beberapa langkah untuk mengukuhkan kebolehpercayaan rubrik. Antaranya adalah melibatkan pakar dalam memberi makna dan melihat semula hasil pembelajaran. Petunjuk prestasi konstruk pelajar yang boleh diukur juga perlu disemak semula untuk memastikan istilah yang diguna mudah dan tepat bagi mewakili kemahiran tersebut. Selain Jonsson dan Svingby (2007), Reddy dan Andrade (2010) juga mencadangkan latihan kepada guru untuk meningkatkan amalan penggunaan rubrik dengan prosedur yang betul. Membekalkan contoh hasil pembelajaran sebagai rujukan kepada pensyarah juga

disebut sebagai langkah untuk membantu mengukuhkan kebolehpercayaan data yang dihasilkan.

Pada tahun berikutnya, Ahmed, Miskovic, Darzi, Athanasiou dan Hanna (2011) membuat sorotan kajian alat pentaksiran yang memberi fokus kepada pemerhatian sahaja. Dari analisis dokumen, terdapat tiga kategori kajian pentaksiran yang dikumpul iaitu kemahiran generik sejumlah 29 skrip, kemahiran tugas khusus sejumlah 30 skrip dan gabungan kedua kemahiran generik dan tugas khusus sejumlah 47 skrip. Skop yang ditinjau dalam kajian ini adalah mencari bukti kesahan dan kebolehpercayaan alat pentaksir pemerhatian pada peringkat latihan. Menurut kumpulan penyelidik ini, dapatan analisis menyeluruh menunjukkan tidak tercapai kesahan dan kebolehpercayaan pada kebanyakan kajian. Dari segi prosedur, Ahmed et al. (2011) menyimpulkan pentaksiran pada aspek kemahiran teknikal semasa pemarkahan menggunakan rubrik tidak sah dan tidak boleh percaya. Situasi ini agak meruncing dan Ahmed et al. menegaskan untuk meningkatkan kebolehpercayaan rubrik, kajian masa hadapan perlu diberi perhatian pada kesahan pakar yang lebih sistematik dan analitis semasa peringkat pembinaan rubrik dan peringkat pemarkahan.

Justeru, Mueller (2011) mencadangkan sebolehnya pendidik perlu menghuraikan hasil pembelajaran secara eksplisit bagi kriteria yang dinilai. Bahasa yang diguna juga perlu mudah difahami pelajar. Cadangan ini secara tidak langsung menyokong saranan Reddy dan Andrade (2010) berhubung kejelasan dan kewajaran bahasa yang



turut menyumbang kepada peningkatan kesahan dan kebolehpercayaan rubrik. Penyelidik lain juga telah mengkaji bagaimana kesahan rubrik telah dibuat menggunakan kaedah kesahan pakar kursus untuk memantau penjajaran hasil pembelajaran (Contohnya, Avanzino, 2010; Chasteen, Perkins, Beale Pollock & Wieman, 2011; Dyson et al., 2011; Mott et al., 2015; Reddy, 2011; Timmerman et al., 2011).

Seterusnya, De la Harpe dan David (2012) membuat sorotan kajian kepada pensyarah dari 16 universiti untuk mengenal pasti status kepercayaan pensyarah tentang sifat siswazah yang hendak dihasilkan dan kesediaan serta keyakinan mereka untuk mengajar dan membuat penilaian kemahiran insaniah. Kajian mendapati walaupun 73% daripada pensyarah yang menjadi responden kajian mengakui perolehan kemahiran insaniah siswazah penting, namun terdapat perbezaan yang besar antara kepercayaan dan penekanan sebenar yang dilaporkan dalam amalan. Dapatan kajian menunjukkan pensyarah masih kabur dengan kualiti elemen kemahiran insaniah dan mengalami masalah dalam penilaian kerana pensyarah lebih fokus kepada pentaksiran hasil berbanding proses pembentukan kemahiran ini (De la Harpe & David, 2012). Penyelidik ini berpendapat usaha untuk menghasilkan graduan dengan ciri-ciri siswazah yang menyeluruh melalui kurikulum universiti bergantung kepada kesediaan pensyarah dan kebolehan untuk menterjemahkan dasar ke dalam amalan pengajaran. Selanjutnya, De la Harpe dan David mencadangkan pensyarah perlu mengukuhkan kemahiran dalam pengajaran serta pentaksiran elemen KI pelajar.

#### **2.8.4.5 Kajian rubrik sebagai alat peningkat ketekalan pentaksiran**

Pembinaan rubrik dan pentadbiran rubrik dalam proses memberi markah adalah situasi yang berbeza (Moskal & Leydens, 2000; Oakleaf, 2006; Stellmack, Konheim-Kalskstein, Manor, Massey & Schmitz, 2009). Penyelidik ini berhujah tidak mungkin untuk menghapuskan subjektiviti dalam pentaksiran walaupun dengan rubrik yang disediakan dengan sempurna. Jonsson dan Svingby (2007) walau bagaimanapun berhujah, untuk mencapai tahap kebolehpercayaan yang tinggi adalah sukar tanpa tidak mempedulikan aspek kesahan. Ini kerana sifat subjektif KI menyebabkan sukar untuk menetapkan format penilaian yang jelas. Untuk sempitkan jurang kebolehpercayaan ini, Bryant et al. (2012) mencadangkan kriteria dan standard yang dibina pada setiap dimensi mestilah cukup jelas untuk mencapai satu peringkat persetujuan yang boleh diterima antara penilai. Namun begitu, keadaan sebaliknya tetap berlaku apabila Reddy dan Andrade (2010) mendakwa masih wujud percanggahan antara penilai yang berbeza dalam penggunaan skema pentaksiran rubrik.

Untuk menghuraikan situasi percanggahan dalam pemarkahan, Stemler (2004) menghuraikan dua jenis kebolehpercayaan berdasarkan situasi bias. Bias *inter-rater* iaitu berat sebelah yang mungkin berlaku dalam situasi penilai yang berbeza menilai tahap prestasi yang sama manakala kebolehpercayaan *intra-rater* merujuk kepada situasi penilai yang sama menilai sesuatu kriteria yang konsisten sebagai tahap yang berbeza disebabkan oleh faktor masa dan tempat berbeza. Dapatan Newman, Beth, Richard, Johansson, dan Schwartzstein (2009) bagi *intra-rater* adalah 0.27

memperlihatkan satu indikator kelemahan yang amat ketara bagi tahap penilaian kemahiran insaniah pensyarah.

Walau bagaimanapun, penyelidik dari kajian seterusnya telah menemui satu dapatan yang bercanggah dari kajian Newman et al. (2009) dengan nilai konsistensi yang lebih besar. Melihat kepada trend semasa, situasi ini mungkin menggambarkan kemahiran pembinaan rubrik oleh pensyarah telah mantap sebagai mana ungkapan Reddy dan Andrade (2010), kejelasan dan kewajaran bahasa turut menyumbang kepada meningkatnya kesahan dan kebolehpercayaan rubrik.

Ekoran dari itu, beberapa orang penyelidik mengkaji tahap persetujuan antara penilai dalam kemahiran berkomunikasi melalui penskoran pembentangan lisan pelajar. Nilai ketekalan pentaksiran dilaporkan dengan julat indeks yang berbeza. Avanzino (2010) melaporkan data persetujuan *Kappa* yang agak tinggi iaitu 0.92 bagi 230 pembentangan dengan melibatkan penilaian, 112 secara individu dan 118 secara berkumpulan. Garcia-Ros (2011) juga telah menjalankan kajian pemarkahan rubrik dengan objektif untuk mendapatkan nilai ketekalan antara penilai. Kajian ini dibuat pada pelajar ijazah sarjana muda semasa pembentangan lisan. Sejumlah 64 orang pelajar dalam Jurusan Psikologi Pendidikan terlibat. Dapatan dilaporkan dengan nilai persetujuan yang tinggi iaitu 0.80. Schreiber, Paul dan Shibley (2012) seterusnya membuat perbandingan penskoran antara lima penilai bagi 45 orang pelajar. Dapatan dipersembahkan dalam nilai *intra-class correlation* (ICC) dan tahap persetujuan yang dilaporkan juga tinggi dengan nilai ICC 0.91.

Terkini, kajian menemui satu dapatan persetujuan antara penilai dengan indeks yang sederhana. Reddy (2011) telah menemukan nilai konsistensi antara *intra-rater* lebih tinggi ( $ICC= 0.90-0.95$ ) dari konsistensi *inter-rater* ( $ICC= 0.71-0.99$ ). Sampel kajian ini melibatkan 35 orang pensyarah, 95 orang pelajar jurusan perniagaan dan dua institusi pengajian tinggi. Untuk pemahaman yang lebih jelas senario terkini situasi bias pula, Brookhart dan Chen (2015) membuat sorotan terhadap 63 kajian lepas. Sejumlah 38 kajian dianalisis khusus tentang aspek kebolehpercayaan sahaja. Dapatan ketekalan nilai kebolehpercayaan dilaporkan mengikut faktor yang berbeza iaitu antara penilai (*inter-rater*), dalam penilai (*intra-rater*), antara penilaian guru dan pelajar serta antara penilai dengan latar belakang kehadiran kursus yang berbeza. Dapatan dilaporkan, Indeks konsistensi *intra-rater* lebih rendah dari konsistensi *inter-rater*. Nilai ICC untuk *intra-rater* adalah 0.51-0.61 manakala konsistensi *inter-rater* adalah 0.98.

Secara keseluruhan, data kajian terdahulu memperlihatkan wujud isu ketekalan pentaksiran yang lemah walau melibatkan penilai yang ramai atau hanya satu penilai yang menilai pada waktu berbeza. Dapatan yang tidak konsisten ini dianggapkan refleksi dari keupayaan individu pensyarah sendiri sebagai penilai. Bahagian berikutnya membincangkan kajian interaksi pelbagai pemboleh ubah dalam kajian ini dengan rubrik.

### **2.8.5 Kajian Faktor Penilai dengan Amalan Penggunaan Rubrik**

Umumnya, dapatan terdahulu memberi satu peringatan bahawa ketekalan pentaksiran melalui instrumen rubrik standard yang lemah boleh berlaku tanpa mengira individu, institusi, lokasi dan situasi di mana kajian dijalankan. Sesungguhnya, rubrik yang boleh percaya akan menghasilkan skor atau gred yang lebih tekal dengan kesilapan dan bias yang minimum dari penilai (Ladouceur, Rideout, Black, Crooks, O'Mara & Schmuck, 2004). Menyedari kepentingan pensyarah sebagai penilai, kajian interaksi pemboleh ubah yang terdapat dalam diri penilai sendiri seperti pengetahuan, sikap dan motivasi dengan amalan penggunaan rubrik dibincangkan.

#### **2.8.5.1 Kajian pengetahuan penilai tentang rubrik**

Glover, Ronning dan Bruning (1990), menyatakan kajian terdahulu membuktikan pengetahuan sedia ada yang berasal dari pengalaman mempengaruhi persepsi seseorang. Berdasarkan ungkapan ini, pengetahuan dan persepsi dianggap sinonim dalam kajian. Gotch dan French (2014) menjalankan analisis dokumen seperti laporan sendiri dan rubrik terhadap kerja penilaian guru dari tahun 1991 hingga 2012. Daripada sejumlah 36 dokumen yang diperiksa didapati tahap amalan pentaksiran dengan kaedah yang betul adalah lemah. Penyelidik ini menyimpulkan tahap pengetahuan guru dalam sampel ini berada pada tahap lemah. Justeru, latihan dianggap perlu untuk memantapkan lagi kemahiran pentaksiran khususnya rubrik.

Kelemahan dalam aspek pentaksiran termasuk rubrik ini selari dengan dapatan Koh (2011). Kajian ini bertujuan untuk melihat kesan latihan kepada literasi pentaksiran antara dua kumpulan guru. Dapatan membuktikan guru yang terlibat dengan latihan berterusan dalam pentaksiran autentik dan pembinaan rubrik menunjukkan literasi pentaksiran yang lebih tinggi selepas dua tahun tempoh kajian dibandingkan dengan guru-guru yang hanya menerima sekali latihan jangka pendek sahaja. Seterusnya, Eckes (2012), mengkaji hubungan antara pengetahuan penilai dan amalan dalam penulisan. Dari aspek ketegasan dalam pemarkahan (*leniency*), dapatan membuktikan kriteria yang dianggap penting dalam rubrik mempengaruhi penilai untuk tegas dalam pemarkahan manakala kriteria yang dianggap kurang penting ketegasan penilai akan berkurang.

Kumpulan penyelidik Rohaya dan Mohd Najib (2008) melaporkan pengetahuan pentaksiran guru sekolah menengah di Malaysia tidak berbeza secara signifikan berdasarkan faktor jantina dan pengalaman mengajar. Dapatan ini bercanggah dengan dapatan Plake et al. (1993) dan Campbell (2013) iaitu pengalaman mengajar dan latihan mempengaruhi tahap literasi pentaksiran guru. Pada tahun yang sama, Eshun dan Osei (2013) mengkaji persepsi 108 orang pelajar reka bentuk grafik Ghana terhadap penggunaan rubrik dan kriteria pentaksiran. Dapatan dilaporkan rubrik berupaya membantu aktiviti pembelajaran terarah sendiri serta implikasi yang positif terhadap interaksi sosial. Pada kajian yang lain, Aniza dan Zamri (2015) melaporkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan kemahiran guru Bahasa Melayu dengan jantina terhadap pelaksanaan pentaksiran autentik iaitu pentaksiran

berasaskan sekolah. Kajian tinjauan ini melibatkan guru Bahasa Melayu di sekolah menengah seramai 140 orang.

Hakikatnya, tidak banyak kajian di Malaysia meneroka pengetahuan pensyarah terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Wan Sofiah (2016) dalam tesis beliau melaporkan hasil temu bual dengan 25 orang pensyarah IPT awam Malaysia. Responden dalam kajian ini menyatakan pensyarah tidak begitu arif dengan pentaksiran KI berbanding dengan pengetahuan akademik. Sebaliknya, pihak institut tidak begitu serius dalam usaha untuk memantapkan pentaksiran KI. Buktinya, rata-rata pensyarah tidak pernah mengikuti bengkel dan tidak biasa dengan pentaksiran KI menggunakan rubrik dan ragu-ragu dengan aspek ketekalan semasa mentaksir kemahiran insaniah.

Sesungguhnya, dapatan ini tidak banyak berbeza dari penemuan Mohd Zaki et al. (2008) sepuluh tahun dahulu. Kajian ini berjaya mengumpulkan maklumat kuantitatif melalui soal selidik untuk mengetahui aktiviti penerapan KI yang diamalkan oleh 3696 orang pensyarah di institusi pengajian tinggi khususnya dalam pengajaran dan pentaksiran. Majoriti responden bersetuju elemen KI diterapkan dalam pengajaran dan pembelajaran tetapi amalan pentaksiran masih berada pada tahap lemah. Seperti laporan Wan Sofiah (2016), dapatan kajian ini juga melaporkan pengetahuan pensyarah tentang prosedur pentaksiran KI amat terbatas disebabkan tiada pendedahan pada peringkat universiti.

Untuk mengukuhkan pengetahuan dan seterusnya ketekalan pentaksiran, Jonsson dan Svingby (2007) mengemukakan beberapa langkah sokongan. Antaranya adalah melibatkan pakar dalam memberi makna dan melihat semula hasil pembelajaran dan petunjuk prestasi konstruk pelajar yang boleh diukur serta bahasa yang diguna sebagai mewakili kemahiran tersebut. Latihan menjajarkan hasil pembelajaran kepada penilai dan satu contoh dokumen sebagai rujukan juga membantu (Jonsson & Svingby, 2007; Reddy & Andrade, 2010). Di Malaysia, modul yang memberi garis panduan tentang rubrik untuk setiap KI dibekalkan tetapi kriteria yang diberi terlalu umum (lihat KPTM, 2006; IPGM, 2016). Kriteria yang terlalu umum dan kurang menepati ciri-ciri rubrik yang baik sebagaimana yang digagaskan oleh Arter dan McTighe (2001) dikhuatiri akan mempengaruhi kesahan dan kebolehpercayaan pentaksiran KI kerana kurang aspek kandungan, kejelasan, kebolehgunaan dan keadilan pada rubrik.

#### **2.8.5.2 Kajian efikasi sendiri penilai terhadap penggunaan rubrik**

Dari sorotan kajian terdahulu (Contohnya, Brookhart & Chen, 2015; Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Jonsson, 2013; Reddy & Andrade, 2010), kebanyakan sampel kajian melibatkan pelajar institusi pengajian tinggi pada peringkat ijazah. Kesan rubrik dikaji dari aspek peningkatan prestasi dalam kursus, persepsi pelajar, efikasi sendiri dan regulasi sendiri terhadap pembelajaran. Tidak banyak kajian melibatkan sampel penilai dalam kalangan pensyarah atau guru sebagai sampel kajian.



Penyelidikan Andrade, Wang, Du dan Akawi, (2009) bertujuan untuk mengkaji kesan rubrik terhadap konstruk efikasi sendiri dan pembelajaran sendiri pelajar. Dapatan kajian melaporkan rubrik dapat meningkatkan efikasi sendiri pelajar kumpulan rawatan yang menggunakan rubrik untuk pemantapan kemahiran menulis. Dapatan yang sama diperolehi oleh Yopp dan Rehberger (2009) bagi kelas algebra. Kumpulan penyelidik Panadero (2012) pula memfokuskan kajian kepada kesan rubrik terhadap regulasi sendiri pembelajaran pelajar kelas geografi. Kajian Panadero melibatkan dua kumpulan. Dalam kumpulan rawatan, rubrik dibekalkan sebagai sebagai alat pentaksir sendiri (*self-assessment*) di samping merujuk kepada skrip soalan. Kumpulan kawalan hanya menggunakan skrip yang juga bertindak sebagai alat pentaksir sendiri. Hasilnya, pelajar yang berada dalam kumpulan rawatan menunjukkan prestasi yang lebih tinggi dari kumpulan kawalan yang tidak menggunakan rubrik (Panadero et al., 2012). Kajian ini juga menambah dapatan yang menyokong rubrik dapat meningkatkan efikasi sendiri pelajar.

Jelasnya, kekerapan amalan penggunaan rubrik mempengaruhi kesedaran metakognitif mata pelajaran guru di sekolah menengah (Pucheu, 2008). Kajian ini melibatkan tiga buah sekolah awam di Southweat Louisiana dan 68 orang guru. Dari jumlah ini 18 orang guru berada dalam kategori pengguna rubrik tahap tinggi, 39 orang pengguna rubrik tahap sederhana dan 11 orang guru diambil dalam kategori pengguna rubrik tahap rendah. Dapatan ini menunjukkan sebilangan besar guru berada dalam kategori pengguna rubrik tahap sederhana. Seterusnya, Klassen dan Chiu (2010) mengkaji hubungan antara pengalaman mengajar dan jantina terhadap

efikasi sendiri 1,430 orang guru. Dapatan memperlihatkan tiada hubungan yang signifikan pengalaman mengajar dan efikasi sendiri. Namun begitu, guru perempuan dilaporkan mempunyai efikasi sendiri yang lebih rendah dari guru lelaki dalam pengurusan kelas.

Selain itu, kesan rubrik terhadap keyakinan sendiri guru sebagai penilai juga dikaji. Sasmaz dan Ormanci (2011) meninjau persepsi 53 orang guru pelatih Kursus Sains dan Teknologi di Universiti Celal Bayar. Melalui instrumen soal selidik dan temu bual, dapatan melaporkan sampel kajian menunjukkan tahap efikasi sendiri yang tinggi terhadap pentaksiran alternatif seperti portfolio, pentaksiran persembahan, peta konsep, pemerhatian, rubrik dan kartun konsep. Kajian yang sama diulang kepada 174 orang guru pelatih di universiti yang sama. Dapatan masih menunjukkan tahap efikasi guru pelatih adalah tinggi dan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan kepada jantina tetapi tidak ada perbezaan pada latar belakang kursus dan gred (Sasmaz, Ormanci & Evrekli, 2014).

#### **2.8.5.3 Kajian sikap dan motivasi penilai terhadap penggunaan rubrik**

Virginia (1996) menyatakan motivasi juga termasuk dalam konstruk sikap. Secara logiknya, beliau mengandaikan bahawa individu yang mempunyai sikap yang lebih positif terhadap organisasi akan lebih bermotivasi. Omar, Ozen dan Safiye (2010) menjalankan kajian kepada 292 orang guru sekolah rendah di wilayah Ankara, Turki. Tujuan kajian adalah untuk mendapatkan persepsi guru-guru tentang rubrik semasa menilai pembentangan pelajar. Dapatan menunjukkan guru dengan sikap

yang positif terhadap rubrik mendapat manfaat lebih kerap dari rubrik dari guru yang bersikap negatif terhadap rubrik. Dapatan yang menarik, kedua-dua kumpulan guru dalam kajian ini menyatakan mereka mempunyai pengetahuan tentang rubrik.

Dari aspek sokongan, guru-guru yang bersikap negatif terhadap rubrik lebih cenderung untuk bertanya rakan-rakan dari kumpulan yang sama daripada bertanya guru-guru yang positif dengan rubrik. Dari segi amalan, guru-guru kategori sikap positif pula didapati membina rubrik sendiri lebih kerap dari kumpulan guru bersikap negatif. Akhirnya, dari aspek peranan rubrik, kumpulan dari kalangan guru positif menggunakan informasi dari rubrik untuk memantau perkembangan pelajar dari aspek kemahiran berfikir aras tinggi dan menilai sejauh mana pelajar menggunakan pengetahuan dan kemahiran dalam kehidupan seharian. Keadaan sebaliknya, guru dari kumpulan bersikap negatif terhadap rubrik hanya menggunakan informasi dari rubrik untuk penggredan.

Mustafa Metin (2011) menjalankan kajian untuk mendapatkan gambaran sikap guru terhadap pentaksiran berasaskan prestasi (*performance*). Sampel kajian adalah 566 orang guru di Artvin, Turki. Dapatan dilaporkan tidak ada perbezaan yang signifikan terhadap sikap mengikut jantina. Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan sikap terhadap pentaksiran berasaskan prestasi mengikut umur dan pengalaman profesional. Pada tahun berikutnya, Panadero, Tapia dan Reche (2013), mengulangi kajian dengan objektif yang sama pada 69 orang pelajar ijazah pendidikan dalam kursus multimedia. Dapatan yang dilaporkan menunjukkan penggunaan skrip dapat

meningkatkan tahap regulasi sendiri pelajar. Walau bagaimanapun, rubrik telah mengurangkan kreativiti pelajar. Dengan kata lain, rubrik telah mengurangkan regulasi sendiri pelajar untuk lebih meneroka pembelajaran. Selain itu, tiada kesan yang signifikan dilaporkan ke atas prestasi mahu pun efikasi sendiri pelajar.

#### **2.8.5.4 Kajian kesan latihan dan pengalaman penilai terhadap penggunaan rubrik**

Meier, Sherry, Beverly dan Cady (2006) mengkaji amalan menggunakan rubrik semasa latihan guru matematik sekolah menengah untuk pemarkahan tugas autentik. Sekumpulan guru telah menghadiri bengkel dua hari dan mereka menilai tugas dan membincangkan cara menggunakan rubrik pemarkahan yang berkaitan. Contoh pemarkahan sampel kerja pelajar yang dikemukakan oleh guru menunjukkan bahawa mereka mengalami kesukaran dalam memberi markah. Apabila dibandingkan dengan penilaian pakar, semua kecuali seorang guru sahaja, mempunyai percanggahan dalam pemarkahan dan beberapa percanggahan kriteria lain yang agak ketara.

Jelasnya, permasalahan ini berpunca daripada isi kandungan yang guru-guru tidak lazim atau tidak biasa serta prosedur dan penjelasan yang pelbagai dari tugas. Beberapa faktor lain yang berkaitan juga dikenal pasti tidak selari, seperti kesilapan dari pemarkahan yang terlalu berlembut (*leniency*), pengetahuan guru dan kesan halo juga dibincangkan. Dengan penggunaan rubrik yang semakin meningkat, dapatan ini menunjukkan perlunya latihan yang lebih profesional berkaitan dengan penggunaan rubrik. Kajian dengan objektif yang sama juga dibuat oleh Hung, Chen dan Chen

(2012) dalam penilaian kreativiti menggunakan rubrik. Bias yang dikenal pasti termasuk kesan *leniency* atau terlalu tegas dalam pemarkahan, kecenderungan memberi markah tengah dan kesan halo.

Meneroka aspek pengalaman pula, Cumming (1990) menemukan dapatan tiada interaksi antara amalan penskoran dan pengalaman apabila tujuh orang penilai baharu dan enam orang penilai pakar menilai penulisan. Kajian amalan pentaksiran juga dibuat oleh Zhang dan Burry (2003). Tinjauan dibuat ke atas 297 orang guru di Southeastern State. Dapatan menunjukkan aktiviti pentaksiran berbeza mengikut bidang pengkhususan. Tanpa mengira pengalaman mengajar, guru-guru yang mendapat latihan mempunyai kemahiran dan keyakinan pentaksiran yang lebih tinggi. Dapatan yang sama ditemui dalam kajian di Malaysia (Contohnya, Muhammad Sofwan, Muhamad Farhan & Nadia Fasha, 2015). Seramai 37 orang guru matematik di sekolah rendah terlibat. Dapatan dilaporkan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara amalan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS) berdasarkan pengalaman mengajar. Junaidi Mistar (2011) juga mengkaji kesan pentaksiran sendiri mengikut jantina dan umur. Dapatan melaporkan jantina dan umur tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan.

Perbandingan persetujuan penilai merentasi latar belakang berbeza juga dibuat oleh penyelidik terdahulu. Dari segi status akademik, Kocakulah (2010) mendapati min skor antara rakan sebaya tidak berbeza dengan nilai min skor pensyarah. Kajian ini dibuat ke atas 153 pelajar fizik bagi tajuk Hukum Newton dalam tajuk pergerakan

(*motion*). Dari aspek lain, Kocakulah juga meninjau tahap persetujuan bagi kedua-dua kategori iaitu penilai yang sama (*intra-rater*) dan penilai yang berbeza (*inter-rater*). Dapatan menunjukkan untuk *intra-rater* tahap persetujuan adalah lemah dengan nilai ICC 0.14 manakala tahap persetujuan *inter-rater* sangat baik dengan nilai 0.93. Meninjau aspek pengalaman, pensyarah penilai dalam kajian ini dilaporkan tidak pernah menjalani sebarang latihan penggunaan rubrik.

Pada situasi lain, De Wever, Bram, Van Keer, Schellens dan Valcke (2011) mengkaji konsistensi skor penilai yang sama (*intra-rater*) bagi pelajar yang berbeza. Rubrik yang dikaji menilai kerja berkumpulan pelajar. Seramai 659 pelajar terlibat dengan terbentuknya 81 kumpulan. Menariknya, dari data demografi menunjukkan pensyarah penilai tidak pernah menjalani sebarang latihan penggunaan rubrik. Dapatan menunjukkan satu korelasi yang sederhana iaitu ICC 0.33-0.55 bagi aspek kriteria individu dan ICC 0.50-0.60 bagi skor keseluruhan penilai.

Selain pengalaman, jenis skala pada rubrik dan proses penskoran juga mempengaruhi keadaan tidak konsisten dalam pemarkahan (Barkaoui, 2010). Kajian ini melibatkan 11 orang penilai yang baru dan 14 orang penilai berpengalaman. Setiap seorang penilai ini memberi skor pada 12 hasil penulisan pelajar melalui rubrik holistik dan analitik. Dapatan menunjukkan jenis skala pemarkahan memberi kesan yang ketara berdasarkan pengalaman penilai.

Jelasnya, pemarkahan skala holistik memerlukan penilai lebih kerap fokus kepada hasil kerja pelajar berbanding dengan skala analitik di mana penilai lebih fokus kepada kriteria penilaian dan meluas pada semua kriteria. Selain itu, penilai baru pula dipengaruhi oleh variasi pada skala rubrik berbanding penilai berpengalaman. Masih bilangan skala pada rubrik, Isaacs dan Thomson (2013) mengkaji kesan skala pada rubrik dan pengalaman penilai pada pemarkahan kursus sebutan (*pronunciation*) Bahasa Inggeris. Seramai 20 orang penilai berpengalaman dan 20 penilai baru dipilih secara rawak untuk menilai 38 orang pendatang baru di Kanada. Dapatan memperlihatkan satu kebolehpercayaan data melalui *Cronbach alpha* yang tinggi. Selain itu, tiada perbezaan juga dilaporkan bagi panjang skala pemarkahan dan pengalaman penilai.

Pada kajian yang lain, Nicholson, Gillis dan Dunning (2009) hanya memfokus kepada penilai yang pakar sahaja tetapi masih menilai konsistensi skor *intra-rater* dan *inter-rater*. Dapatan penyelidik ini agak menarik kerana dapatan yang tidak konsisten semasa penilaian pada pensyarah pakar menunjukkan trend yang sama dengan situasi pensyarah penilai yang tidak pernah menerima latihan rubrik. Dapatan penyelidik ini meninggalkan satu jurang untuk kajian selanjutnya iaitu selain latihan dan sokongan sosial mungkin terdapat faktor lain yang juga terlibat dalam pengukuhan amalan penilaian pensyarah dengan prosedur yang mapan.

## 2.9 Rumusan

Bab ini telah menghuraikan ciri KI yang diandaikan sebagai bersifat subjektif. Justeru, transformasi pentaksiran telah berlaku dari penilaian bersifat kuantitatif kepada penilaian yang lebih kualitatif. Isu ketekalan pentaksiran berlaku kerana wujud situasi bias dan kesan halo penilai atas sebab pembinaan rubrik yang lemah dan faktor penilai yang melihat sesuatu kualiti dengan tafsiran yang berbeza. Kerangka teori dan model pentaksiran turut dihuraikan untuk memberi gambaran struktur kajian ini dalam meramal perlakuan dalam kajian iaitu pentaksiran KI menggunakan rubrik. Selain itu, dapatan kajian dalam negara dan kajian luar negara membuktikan ada beberapa isu yang melibatkan penggunaan rubrik. Pembinaan rubrik yang lemah dan pentaksiran yang kurang mematuhi praktik yang berkualiti diandaikan dari kelemahan pengetahuan pensyarah. Justeru, kajian ini mencadangkan penerokaan lebih lanjut dari aspek penilai pula, iaitu faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah. Diharapkan dapatan kajian ini dapat memperkayakan lagi dapatan sedia ada dalam literatur.



## **BAB TIGA**

### **METODOLOGI KAJIAN**

#### **3.1 Pendahuluan**

Kajian ini bertujuan mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG. Kerangka kajian ini didasari oleh Teori Perlakuan Terancang dan model pentaksiran *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP). Pemboleh ubah mediator yang diusulkan dalam Teori Perlakuan Terancang memandu penyelidik untuk mengenal pasti pemboleh ubah yang mempengaruhi amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Bab ini menghuraikan metodologi yang dijalankan. Aspek yang dibincangkan ialah reka bentuk kajian, populasi, pensampelan dan instrumen kajian. Seterusnya, kajian rintis, kebolehpercayaan dan kesahan, tatacara pengumpulan data dan prosedur analisis data juga dihuraikan secara terperinci.

#### **3.2 Reka Bentuk Kajian**

Reka bentuk kajian adalah aspek utama yang difikirkan oleh penyelidik dalam menjalankan kajian. Reka bentuk kajian menjadi satu kerangka untuk pemilihan sampel kajian, pengumpulan dan analisis data. Menurut Kumar (2008), reka bentuk kajian yang dipilih haruslah bertepatan dengan tujuan kajian. Dalam konteks kajian ini, pendekatan penyelidikan yang dipilih adalah kuantitatif berbentuk korelasi iaitu melihat hubungan antara variabel yang melibatkan pengumpulan dan penganalisan data berbentuk '*numerical*' bagi tujuan menjelas, meramal dan mengenal pasti fenomena yang dikaji (Gay & Airasian, 2002). Dalam kajian ini, kaedah *survey*

(tinjauan) berbentuk *cross-section* (keratan rentas) digunakan untuk mengumpul data. Kelebihan penggunaan kaedah tinjauan diperkatakan oleh Creswell (2009). Antaranya, tinjauan amat sesuai apabila kajian melibatkan banyak pemboleh ubah untuk dianalisis secara statistik, banyak soalan berkaitan tajuk yang hendak dikaji dan boleh dicapai kepada ramai responden.

Ciri reka bentuk tinjauan sesuai dengan kajian ini kerana melibatkan lima pemboleh ubah iaitu pengetahuan, sikap, motivasi, sokongan dan amalan. Memandangkan penggunaan rubrik masih baru diperkenalkan dalam sistem Institut Pendidikan Guru maka kajian ini cuba membuat generalisasi tentang tahap dan pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan norma subjektif pensyarah Institut Pendidikan Guru terhadap amalan mentaksir KI menggunakan rubrik. Generalisasi yang tepat hanya boleh dibuat dengan sampel yang banyak mewakili seluruh populasi. Oleh itu, reka bentuk tinjauan memenuhi kriteria tujuan dan metodologi kajian ini.

Menurut Cohen, Manion dan Morrisons (2007), kajian tinjauan berupaya menjawab soalan yang dibangkitkan, menyelesaikan masalah, menilai keperluan dan menetapkan matlamat. Dalam kajian ini, mengenal pasti tahap pengetahuan, sikap, motivasi, sokongan sosial dan amalan pensyarah penting untuk penambahbaikan dari segi amalan pensyarah dalam mematuhi aspek pentaksiran yang berkualiti dengan kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Pengaruh setiap pemboleh ubah ini terhadap amalan juga membolehkan setiap faktor yang dikenal pasti memberi pengaruh ditekankan secara holistik. Latihan yang lebih terarah pada keperluan

dapat dirangka khususnya dalam aspek pentaksiran KI menggunakan rubrik serta memantapkan lagi matlamat penerapan KI dalam program IPG. Creswell (2014), sependapat dengan Cohen, Manion dan Morrisons (2007) dengan menyatakan, reka bentuk tinjauan kerap kali digunakan dalam penilaian program terutama dalam menilai kejayaan atau keberkesanan sesuatu program.

Kajian ini menggunakan instrumen soal selidik untuk meneroka isu pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Creswell juga menyarankan agar penyelidik mentadbirkan tinjauan dalam bentuk instrumen kepada sampel untuk meneroka sikap, pendapat, amalan atau ciri populasi. Pendapat Creswell (2002) disokong pernyataan Cohen, Manion dan Morrisons (2007) yang berpendapat tinjauan boleh dibuat melalui rakaman, soal selidik, perbualan telefon, temu bual berkumpulan atau individu. Kajian ini hanya untuk mengenal pasti tahap dan pengaruh dari pemboleh ubah tanpa meneroka dengan mendalam proses pentaksiran menggunakan rubrik. Oleh itu, hanya soal selidik pensel dan kertas dan tiada temu bual dibuat dalam kajian ini.

Walau bagaimanapun, untuk membuat generalisasi yang lebih tepat melalui instrumen soal selidik maka responden yang ramai diperlukan supaya data yang terkumpul lebih menyeluruh dan mewakili keseluruhan populasi. Cohen, Manion dan Morrisons (2007) menjelaskan, kebolehpercayaan yang tinggi melalui instrumen soal selidik hanya dapat dijamin jika data dikumpul terdiri daripada responden yang ramai dan liputan topik yang luas. Selain itu, soal selidik juga dilihat mempunyai

kekuatan sendiri berbanding kaedah lain. Contohnya, dari aspek *sources of error* (sumber kesilapan) (Cohen et al., 2007). Untuk soal selidik, sumber kesilapan hanya dari instrumen dan sampel sahaja. Menurut Muijs (2011), soal selidik kurang bias, kurang gangguan kepada responden dan berupaya merangsang lebih kerja sama dari sampel. Berbanding dengan temu bual, penemu bual sendiri, instrumen, pengkodan dan responden boleh menyumbang kepada faktor kesilapan.

Dari aspek masa untuk kutipan data, jenis tinjauan yang dibuat pada kajian ini adalah berbentuk *cross-section* (keratan rentas). Reka bentuk tinjauan jenis keratan rentas memberi kelebihan kerana maklumat dapat diperolehi dalam jangka masa yang singkat iaitu sebaik sahaja instrumen ditadbir. Menurut Creswell (2014), kajian keratan rentas membolehkan pengkaji meneroka sikap, kepercayaan, pendapat atau amalan semasa (pada waktu itu juga). Creswell menambah, sikap, kepercayaan dan pendapat menunjukkan bagaimana individu melihat sesuatu isu manakala amalan merujuk kepada perlakuan sebenar responden. Dalam kajian ini, penyelidik mengenal pasti pengetahuan, sikap, motivasi pensyarah IPG dalam amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Isu yang cuba dicungkil adalah komponen keadilan dan ketekalan dalam pentaksiran elemen KI antara penilai dalam kalangan pensyarah IPG. Reka bentuk keratan rentas juga lazim diguna untuk menilai program (Creswell, 2014) dan akhirnya dapat menghasilkan satu maklumat untuk pihak pentadbiran membuat keputusan. Kajian ini mengguna pakai tujuan yang sama untuk penambahbaikan amalan.

### 3.3 Populasi dan Sampel Kajian

Tiga istilah yang dikemukakan oleh Creswell (2014) adalah populasi, populasi sasaran atau kerangka pensampelan dan akhir sekali sampel. Dalam kajian ini, teknik pensampelan yang diguna adalah pensampelan kebarangkalian jenis rawak berlapis yang melibatkan lokasi IPGK dan jantina. Populasi dalam kajian ini adalah pensyarah yang mengajar di IPG pada tahun 2018 tanpa mengira kursus apa yang diajar. Atas faktor polisi semasa, populasi sasaran terbatas kepada lokasi pensyarah yang mengajar di IPGK yang tidak terlibat dengan status IPG yang ditukar fungsi kepada Pusat CPD (Continuous Professional Development). 12 buah IPGK yang terlibat dalam kajian ini adalah masing-masing dua buah IPGK Zon Timur dan dua buah IPGK Zon Selatan, tiga buah IPGK Zon Utara dan lima buah IPGK Zon Tengah.

Menurut Creswell (2014), penyelidik lazimnya memilih sampel dari satu populasi dan membuat satu generalisasi dari sampel itu untuk mewakili sesuatu populasi. Walau bagaimanapun, sampel yang sah perlu dipastikan dan mewakili populasi yang menjadi fokus kajian (Isaac & Michael, 1982). Untuk kajian ini, sampel yang terlibat dalam kajian dapat digeneralisasikan kepada keseluruhan populasi IPG keseluruhan dengan anggapan kualiti pensyarah adalah sama. Ini kerana pemilihan pensyarah dalam sistem IPG menggunakan spesifikasi kelayakan yang sama dari taraf akademik dan ikhtisas. Kemahiran pensyarah juga dianggap sama kerana latihan dan modul yang diberi mengikut sistem yang diperturunkan oleh Bahagian Pendidikan Guru (2009). Pensyarah juga berinteraksi dengan kumpulan pelajar yang sama dari

aspek kebolehan dan akademik kerana keseragaman sistem pemilihan dan struktur kurikulum dalam tempoh pengajian di IPG. Dari aspek pengetahuan pensyarah tentang penggunaan rubrik dalam menilai KI, dianggapkan semua pensyarah telah mendapat pendedahan yang sama selaras dengan arahan IPGM iaitu fasilitator yang telah dilantik dari setiap IPGK perlu memberi kursus kepada pensyarah IPGK masing-masing. Untuk kajian ini, pensyarah yang dikenal pasti tidak mengikuti sebarang kursus pentaksiran KI menggunakan rubrik telah dikeluarkan dari sampel kajian ini.

Kaedah pensampelan kebarangkalian dipilih dalam kajian ini kerana menurut Muijs (2011), kaedah pensampelan jenis ini menjadi kaedah pensampelan yang terbaik dalam kaedah kuantitatif untuk mengelakkan bias sampel yang tidak mewakili populasi kajian. Mengikut Ary, Jacobs dan Razavieh (2002) terdapat dua jenis kaedah pensampelan dalam penyelidikan iaitu kaedah pensampelan kebarangkalian dan kaedah pensampelan bukan kebarangkalian. Kaedah ini juga membolehkan data yang digeneralisasikan ke atas populasi akan menjadi lebih kuat (Creswell, 2002). Walau bagaimanapun, menurut Creswell (2014) lagi, amat penting untuk memilih sampel yang besar untuk memastikan sampel benar-benar mewakili ciri populasi sasaran dan inferens yang dibuat dari dapatan mewakili data yang sah. Ini juga cara untuk mengurangkan ralat pensampelan dan *coverage error* dalam kajian.

Dalam kajian tinjauan seseorang penyelidik mestilah menentukan prosedur pensampelan dan saiz yang hendak diguna. Dalam kajian ini, sampel dibahagikan

kepada dua lapisan iaitu lokasi IPG dan sampel IPG iaitu pensyarah mengikut jantina. Untuk kajian ini, saiz sampel ditentukan dengan merujuk Jadual Cohen, Manion dan Morrison (2007). Jadual ini mencadangkan penentuan populasi pada tiga aras keyakinan iaitu 90%, 95% dan 99%. Jadual ini juga memperincikan keyakinan interval (*alpha*) iaitu dari 0.1, 0.05 hingga 0.01. Untuk menentukan jumlah responden mengikut jantina bagi setiap lokasi institut, teknik pensampelan rawak berstrata secara perkadaran diaplikasikan seperti yang diterangkan oleh Krejcie dan Morgan (1970).

Mengikut kaedah ini, bilangan pensyarah mengikut jantina bagi setiap IPG dibahagi dengan jumlah populasi iaitu 2000 dan didarab dengan 696. Secara keseluruhan, jumlah sampel adalah 582 di mana 289 orang adalah pensyarah lelaki manakala bilangan sampel pensyarah perempuan adalah 293 orang (Jadual 3.1). Pada mulanya sejumlah 845 instrumen telah berjaya dikutip semula semasa pengumpulan data. Jumlah 845 ini diambil mewakili jumlah sampel pensyarah dalam kajian ini untuk meminimumkan lagi kesilapan pensampelan menghampiri tahap keyakinan 99% dan interval alpha 0.01 iaitu bilangan sampel 888 orang mengikut Jadual Cohen, Manion dan Morrison (2007). Walau bagaimanapun, daripada jumlah tersebut, hanya 626 sampel dipilih kerana terdapat 219 orang pensyarah didapati tidak pernah mengikuti kursus mentaksir KI menggunakan rubrik. Jumlah 626 sampel ini juga melebihi dari jumlah 582 dari kiraan mengikut secara perkadaran seperti yang diterangkan oleh Krejcie dan Morgan (1970).

Sebagai garis panduan pensampelan pensyarah dalam kajian ini, sampel ditentukan pada tahap keyakinan 95% dan interval  $\alpha$  0.05. Bilangan populasi dalam kajian ini adalah 1853 orang di mana 942 orang adalah pensyarah lelaki manakala bilangan pensyarah perempuan adalah 911 orang. Daripada Jadual Cohen, Manion dan Morrison (2007), nilai yang paling dekat dengan 1853 adalah 2000. Bilangan populasi sebenar pensyarah IPG di Semenanjung Malaysia dan bilangan saiz sampel untuk kajian mengikut lokasi IPGK dalam setiap zon dan jantina diringkaskan pada Jadual 3.1.

Jadual 3.1

*Penentuan Sampel Pensyarah IPG di Semenanjung Malaysia Berasaskan Penentuan Saiz Sampel Cohen, Manion dan Morrison (2007)*

Nama Institut Pendidikan Guru	Bilangan Sebenar Pensyarah Mengikut Jantina		Bilangan Sebenar Pensyarah	Bilangan Sampel Secara Rawak Mengikut Jantina		Jumlah
	Lelaki	Perempuan		Lelaki	Perempuan	
IPGK Darulaman, Jitra	105	81	186	37	29	66
IPGK Pulau Pinang, Pulau Pinang	65	72	137	23	26	49
IPGK Tunku Bainun, Kulim	88	68	156	31	24	55
IPGK Bahasa Melayu, Kuala Lumpur	46	68	114	17	24	41



Jadual 3.1 (sambungan)

Nama Institut Pendidikan Guru	Bilangan Sebenar Pensyarah Mengikut Jantina		Bilangan Sebenar Pensyarah	Bilangan Sampel Secara Rawak Mengikut Jantina		Jumlah
	Lelaki	Perempuan		Lelaki	Perempuan	
IPGK Bahasa Antarabangsa, Kuala Lumpur	38	66	104	14	23	37
IPGK Ilmu Khas, Kuala Lumpur	58	91	149	21	32	53
IPGK Pendidikan Islam, Kuala Lumpur	71	85	156	25	30	55
IPGK Pendidikan Teknik, Negeri Sembilan	68	97	165	24	34	58
IPGK Perempuan Melayu, Melaka	63	74	137	22	26	48
IPGK Temenggong Ibrahim, Johor	63	56	119	22	20	42
IPGK Tengku Ampuan Afzan, Pahang	71	30	101	25	11	36

Jadual 3.1 (sambungan)

Nama Institut Pendidikan Guru	Bilangan Sebenar Pensyarah Mengikut Jantina		Bilangan Sebenar Pensyarah	Bilangan Sampel Secara Rawak Mengikut Jantina		Jumlah
	Lelaki	Perempuan		Lelaki	Perempuan	
IPGK Dato' Razali Ismail, Terengganu	79	38	117	28	14	42
<b>Jumlah Pensyarah</b>	<b>942</b>	<b>911</b>	<b>1853</b>	<b>289</b>	<b>293</b>	<b>582</b>

Menurut Creswell (2002), pensampelan berlapis adalah kaedah di mana populasi dikategorikan kepada ciri spesifik seperti jantina, bangsa atau jenis sekolah. Seterusnya, pensampelan rawak mudah dibuat untuk memilih sampel dari setiap lapis. Walau bagaimana pun, sekiranya pensampelan rawak mudah diaplikasikan kepada populasi dengan ciri yang tidak seimbang, ini akan mengakibatkan kesilapan pensampelan.

### 3.4 Instrumen Kajian

Membina instrumen tinjauan yang berkualiti merupakan satu proses yang kompleks dan mencabar (Creswell, 2014). Terdapat tiga cara yang boleh diamalkan iaitu (1) menggunakan terus instrumen sedia ada (2) mengubah suai instrumen yang sedia ada dan (3) mereka bentuk sendiri instrumen sekiranya tiada instrumen sedemikian dalam kosa ilmu. Tiga langkah dalam membina instrumen dicadangkan oleh Creswell iaitu (1) menuliskan bahagian instrumen yang berbeza yang lazimnya

melibatkan soalan personal, sikap dan perlakuan, soalan sensitif dan soalan tertutup atau soalan terbuka (2) menggunakan strategi untuk membina soalan yang baik termasuk menggunakan bahasa yang jelas, memastikan pilihan jawapan tidak bertindih dan merangka soalan yang sesuai untuk semua responden dan (3) melaksanakan ujian rintis pada instrumen yang dibina dan membuat penambahbaikan dari komen dan maklum balas responden dalam kajian rintis.

Kajian ini meninjau faktor pengetahuan, motivasi, sokongan sosial yang mungkin mempengaruhi amalan pensyarah dalam melaksanakan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Kajian ini melibatkan enam bahagian soal selidik. Secara umumnya, instrumen diubah suai berdasarkan instrumen sedia ada. Walau bagaimanapun, untuk disesuaikan dengan sampel dalam kajian ini, bahasa asal instrumen iaitu bahasa Inggeris telah dialih bahasa kepada bahasa Melayu. Perincian sumber dan konstruk instrumen diuraikan dalam bahagian khusus instrumen. Proses kesahan instrumen juga diterangkan pada bahagian berikutnya. Ringkasan analisis konstruk, bilangan item dan rujukan bagi konstruk yang dipilih dapat dilihat dari Jadual 3.2.

Jadual 3.2

*Ringkasan Analisis Konstruk, Bilangan Item dan Rujukan*

Bil	Konstruk	Bilangan Item	Sumber
<b>Bahagian A</b>			
1	Demografi responden	5	Ghazali Yusri (2012)

Jadual 3.2 (sambungan)

Bil	Konstruk	Bilangan Item	Sumber
<b>Bahagian B</b>			
1	Pengetahuan pensyarah tentang rubrik	24	Martin, Vazquez & Fernandez (2014)
2	Sikap pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik	22	Metin (2011)
3	Motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik	19	Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1993)
4	Norma subjektif pensyarah untuk menggunakan rubrik	9	Medlin (2001).
5	Amalan pensyarah terhadap penggunaan rubrik dalam mentaksir kemahiran insaniah	23	Sauser (1978)
<b>Jumlah keseluruhan</b>		<b>102</b>	

### 3.4.1 Demografi

Bahagian ini mengandungi maklumat demografi pensyarah. Bahagian ini diadaptasi dari Ghazali Yusri (2012) dalam tesis beliau bertajuk penilaian kemahiran lisan dalam kurikulum bahasa Arab di Universiti Teknologi Mara. Terdapat lima item yang mewakili latar belakang responden iaitu jantina, umur, tempoh berkhidmat di IPG, kelayakan pendidikan tertinggi dan bilangan kursus pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik yang telah disertai (Lampiran A).

### 3.4.2 Pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI

Instrumen pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI diadaptasi dari Martin, Vazquez dan Fernandez (2014). Instrumen asal dibangunkan untuk

menganalisis peranan e-rubrik dalam penilaian rakan sebaya untuk kemahiran bahasa yang terdiri daripada 29 item. Pekali *Cronbach alpha* yang dilaporkan untuk konstruk dalam instrumen ini adalah 0.82. Tiga komponen soalan dalam bahagian ini dikonsepkan sebagai peranan rubrik secara umum, peranan rubrik untuk menilai kemahiran dan bias dalam penggunaan rubrik (Jadual 3.3). Setelah ubah suai dibuat, 20 item dikekalkan (Lampiran B). Skala asal dikekalkan dan responden diminta untuk menanda item menggunakan skala Likert dengan 1 = sangat tidak setuju; 2 = tidak setuju; 3 = kurang setuju ; 4 = setuju dan 5 = amat setuju.

Jadual 3.3

*Pengkonsepsian dan Pengukuran Bahagian Pengetahuan Pensyarah tentang Rubrik Kemahiran Insaniah*

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bilangan item	Contoh item
Pengetahuan	Pengetahuan merujuk kepada pandangan pensyarah terhadap pentaksiran KI dalam aspek peranan rubrik secara umum, peranan rubrik untuk mentaksir kemahiran dan keadilan dalam penggunaan rubrik.	Peranan rubrik secara umum	Setakat mana rubrik berperanan sebagai alat penilaian yang membantu memudahkan pemarkahan yang sistematik dan lebih objektif.	8	...panduan pemarkahan yang sistematik untuk menilai pembentangan pelajar  ...menambahkan objektiviti dalam menilai kriteria pembentangan pelajar.  ...mengaitkan hasil pembelajaran yang diukur

Jadual 3.3 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bilangan item	Contoh item
Pengetahuan	Pengetahuan merujuk kepada pandangan pensyarah terhadap pentaksiran KI dalam aspek peranan rubrik secara umum, peranan rubrik untuk mentaksir kemahiran dan keadilan dalam penggunaan rubrik.	Peranan rubrik untuk mentaksir KI	Setakat mana rubrik berupaya berperanan untuk mentaksir elemen kemahiran dalam KI	10	...untuk menilai kualiti yang tinggi dalam bekerja ...menilai kualiti respons pelajar ...kemahiran analisis dan menilai masalah sebelum membuat keputusan
		Keadilan dalam penggunaan rubrik.	Setakat mana rubrik berupaya mengekalkan ketekalan dalam pentaksiran tanpa unsur bias	6	..menilai pelajar dengan pendekatan berbeza bagi pelajar yang lebih senior berbanding pelajar baharu. ..mencuba memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali yang lemah sahaja.
Jumlah Item				24	

### 3.4.3 Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik KI

Untuk mendapatkan tahap sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik, satu instrumen diadaptasi dari *Performance assessment attitude (PAA)*. Instrumen ini dibina oleh Metin (2011) dan dirintis pada 566 orang guru wilayah Northeastern, Turkey. Terdapat 30 item dalam PAA yang terdiri dari tiga komponen.

Komponen berkenaan adalah sikap untuk menggunakan penilaian prestasi dalam kelas (AUPAC), sikap negatif terhadap penilaian prestasi (NAPA) dan sikap terhadap penilaian sendiri dan penilaian rakan sebaya (ASPA).

Pekali kebolehpercayaan yang dilaporkan daripada soal selidik ialah 0.89 *Cronbach Alpha*. Skala asal dikekalkan iaitu lima mata Likert dan setiap pernyataan dilabelkan sebagai 5 = sangat setuju, 4 = setuju, 3 = kurang setuju, 2 = tidak setuju dan 1 = sangat tidak setuju. Untuk disesuaikan dengan objektif kajian, hanya 22 item dikekalkan (Lampiran C). Konstruk instrumen dikonsepkan kepada lima komponen (Jadual 3.4). Komponen ini dikenal pasti sebagai kegunaan rubrik semasa pembentangan, nilai rubrik dalam pentaksiran, efikasi sendiri semasa membina rubrik, keseimbangan semasa menggunakan rubrik dan regulasi sendiri terhadap rubrik.

Jadual 3.4

*Pengkonsepsian dan Pengukuran Bahagian Sikap Pensyarah terhadap Rubrik Pentaksiran KI*

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
Sikap	Sikap merujuk kepada kesediaan mental yang mendorong tindak balas pensyarah terhadap penggunaan rubrik dalam pentaksiran kemahiran insaniah.	Kegunaan rubrik semasa pembentangan	Setakat mana rubrik membantu dengan tekal dan adil dalam pentaksiran aktiviti pembentangan pelajar.	5	... panduan yang tekal untuk pemarkahan pembentangan ...membolehkan pelajar dinilai dengan adil ... membantu dalam penilaian pembentangan pelajar

Jadual 3.4 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
Sikap	Komponen sikap yang diperjelaskan dalam konstruk adalah kegunaan rubrik semasa pembentukan, nilai rubrik dalam pentaksiran, efikasi sendiri semasa membina rubrik dan keseimbangan semasa menggunakan rubrik dan regulasi sendiri terhadap rubrik	Nilai rubrik dalam pentaksiran	Setakat mana rubrik membantu memudahkan pentaksiran dengan ralat pemarkahan yang minimum.	5	..banyak memudahkan semasa penilaian.  .. mengurangkan ralat pemarkahan pelajar dari aspek kebolehpercayaan data.  ... banyak mengambil masa saya.
		Efikasi sendiri semasa membina rubrik	Setakat mana keyakinan pensyarah semasa membina rubrik	5	Yakin untuk menyediakan rubrik...  Mudah untuk membina rubrik dengan ayat yang ringkas ...  Mudah untuk membina rubrik yang mudah tadbir ...
		keimbangan semasa menggunakan rubrik.	Setakat mana pensyarah rasa ragu-ragu dengan kesahan dan penggunaan rubrik	4	Kesahan rubrik yang saya bina meragukan.  Prosedur yang saya amalkan semasa menilai pembentukan pelajar menggunakan rubrik meragukan.



Jadual 3.4 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
					Ayat panjang pada kriteria rubrik menyebabkan saya mudah bosan.
		Regulasi sendiri terhadap rubrik	Setakat mana pensyarah percaya kebolehan diri dan peluang penambahbaikan dalam penggunaan rubrik	4	Adalah suatu kebanggaan apabila diminta menyediakan rubrik.  Penggunaan rubrik dalam penilaian masih boleh dimantapkan.  Institut patut merangka langkah yang betul untuk memastikan rubrik yang dibina menepati kriteria hasil pembelajaran kursus.
Jumlah item				23	

#### 3.4.4 Amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik

Untuk mendapatkan tahap amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik, satu instrumen diadaptasi dari Sauser (1978). Sumber instrumen dari tesis bertajuk *A Comparative Evaluation of The Effects of Rater Participation and Rater*

*Training on Characteristics of Employee Performance Appraisal*. Konstruk asal dibangunkan untuk mentaksir pengetahuan pensyarah tentang proses penilaian prestasi. Keseluruhan item asal adalah 50 dalam format respons benar-salah. Pekali *Cronbach alpha* yang dilaporkan untuk empat konstruk dalam instrumen ini berada dalam julat 0.65 kepada 0.81. Untuk kajian ini, hanya 23 item dikekalkan (Lampiran D). Empat komponen pada konstruk instrumen dikonsepsikan sebagai penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik, mudah faham semasa membina rubrik, keadilan semasa menggunakan rubrik dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik (Jadual 3.5). Aspek amalan juga diselaraskan pada skala 1 = tidak pernah, 2 = jarang-jarang, 3 = selalu, 4 = kerap dan 5 = sangat kerap.

Sebagai perincian, amalan pensyarah merujuk kepada keadilan semasa penskoran seperti cara gred ditentukan dan memastikan penggredan tanpa berat sebelah sebagaimana dihuraikan dalam tesis Sauser (1978). Konstruk instrumen ini selari dengan kerangka teori Arter dan McTighe (2001) tentang pentaksiran dalam kelas. Meta-rubrik (rubrik untuk rubrik) yang digagaskan oleh Arter dan McTighe (2001) menetapkan empat amalan pembinaan dan penggunaan rubrik yang baik. Ciri itu adalah kandungan, kejelasan, kebolegunaan dan aspek teknikal keadilan. Ciri yang sama diperkatakan oleh Moskal dan Leydens (2000).

Jadual 3.5

*Pengkonsepsian dan Pengukuran Bahagian Amalan Pentaksiran KI  
Pensyarah Menggunakan Rubrik*

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
Amalan	Amalan merujuk kepada kebiasaan pensyarah dalam perlakuan membina dan menggunakan rubrik untuk mentaksir kemahiran insaniah. Item amalan meliputi penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik, mudah faham semasa membina rubrik, keadilan semasa menggunakan rubrik dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik.	penjajaran isi kandungan dalam membina rubrik	Setakat mana pensyarah mematuhi prosedur dalam membina rubrik.	6	menyenaraikan hasil pembelajaran yang hendak diukur.  Mengubah suai ayat dalam ruang julat skala markah rubrik mengikut spesifikasi kursus  Menunjukkan rubrik yang dibina untuk semakan pakar untuk kesahan kandungan.
		mudah faham semasa membina rubrik	Setakat mana langkah diambil untuk menghasilkan rubrik yang memenuhi ciri mudah faham.	6	Menerangkan ciri-ciri kualiti bagi setiap julat skala markah.  ...ciri-ciri persembahan pelajar yang baik.  ...istilah pada rubrik tidak jelas semasa penilaian.
		keadilan semasa menggunakan rubrik	Setakat mana langkah diambil untuk memastikan ketekalan dan mengelakkan bias dalam pemberian markah.	5	Menjalankan ujian rintis terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain ...  Mengajak pensyarah lain bersama-sama

Jadual 3.5 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
					membuat pencerapan ...
					Menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan
		mudah tadbir semasa menggunakan rubrik.	Setakat mana pensyarah menghadapi kesukaran semasa menggunakan rubrik	6	... membaca ayat pada rubrik yang terlalu panjang.  ... dua atau lebih perlakuan perlu ada dalam satu tahap julat skala markah.
Jumlah item				23	

### 3.4.5 Motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI

Untuk mendapatkan tahap motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI, instrumen diadaptasi dari *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Instrumen asal dibina oleh Pintrich, Smith, Garcia, dan McKeachie (1993). MSLQ asalnya adalah instrumen laporan sendiri diguna pakai pada peringkat kolej. Terdapat dua bahagian pada MSLQ iaitu bahagian motivasi dan bahagian strategi pembelajaran. Untuk kajian ini hanya bahagian motivasi diambil sebagai item instrumen dan ayat asal diadaptasi supaya bersesuaian dengan motivasi untuk menggunakan rubrik KI.

Jadual 3.6

*Pengkonsepsian dan Pengukuran Bahagian Motivasi Pensyarah untuk Menggunakan Rubrik Pentaksiran KI*

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bilangan item	Contoh item
Motivasi	Motivasi merujuk kepada <i>intention</i> yakni niat untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah. Komponen motivasi sebagaimana yang diperjelaskan dalam konstruk adalah kepuasan intrinsik dalam penggunaan rubrik, efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik, kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik.	Kepuasan intrinsik dalam penggunaan rubrik	Setakat mana kesediaan pensyarah menggunakan rubrik walau terdapat kekangan dalam pelaksanaan.	5	Walaupun tiada sokongan dari rakan-rakan, saya fikir masih mampu membina rubrik yang baik.  Walaupun jadual kerja terlalu padat, saya masih boleh mengikuti prosedur penilaian menggunakan rubrik tanpa was-was aspek ketidakadilan pada setiap pelajar.  Sekiranya boleh, saya mahu menggunakan rubrik dengan prosedur yang betul melebihi rakan-rakan pensyarah yang lain.
		Efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik,	Setakat mana pensyarah merasa yakin untuk membina dan menggunakan rubrik mengikut prosedur yang betul.	5	Saya percaya dapat menilai dengan baik menggunakan prosedur penggunaan rubrik yang betul.  Saya yakin memahami dengan baik sekali prosedur

Jadual 3.6 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
					<p>untuk memastikan kesahan rubrik yang dibina.</p> <p>Saya yakin boleh menguasai semua aspek penilaian menggunakan rubrik.</p>
		Kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik	Setakat mana pensyarah percaya boleh membina rubrik dengan baik dengan sokongan yang sesuai.	5	<p>Saya percaya boleh membina rubrik yang baik walau pun untuk kursus yang saya tidak pernah mengajar.</p> <p>Sekiranya saya banyak membuat pembacaan, saya akan lebih pakar dalam membina rubrik.</p> <p>Sekiranya ada peluang, saya mahu berkongsi kepakaran saya membina rubrik dengan rakan-rakan pensyarah yang lain.</p>
		Kebimbangan untuk menggunakan rubrik.	Setakat mana persepsi pensyarah semasa menggunakan rubrik seperti merasa resah, ragu-ragu dan	4	<p>... saya bayangkan sayalah yang paling teruk berbanding pensyarah lain.</p> <p>... saya sentiasa</p>

Jadual 3.6 (sambungan)

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bil. item	Contoh item
			tidak yakin untuk menggunakan rubrik.		<p>merasa ragu-ragu markah yang saya berikan pada pelajar.</p> <p>Saya rasa resah bila pensyarah lain bertanyakan kesahan rubrik yang saya bina.</p>
Jumlah item				19	

Konstruk asal terdiri daripada 31 item. Pekali *Cronbach alpha* yang dilaporkan untuk lima komponen dalam instrumen ini berada dalam julat 0.52 kepada 0.93. Walau bagaimanapun, penyelidik hanya memilih 19 item untuk disesuaikan dengan latar kajian (Lampiran E). Konstruk dikonsepsikan kepada kepuasan intrinsik dalam penggunaan rubrik, efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik, kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik (Jadual 3.6). Skala asal adalah tujuh mata Likert dipermudahkan kepada lima mata Likert. Pernyataan pilihan diubahsuai daripada "sama sekali tidak saya" kepada "sangat benar tentang saya." kepada daripada "sangat tidak setuju" kepada "sangat setuju".

### 3.4.6 Sokongan Sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI

Untuk mendapatkan tahap sokongan sosial yang mempengaruhi pensyarah untuk menggunakan rubrik, satu instrumen diadaptasi dari soal selidik yang dibangunkan oleh Medlin (2001). Item asal dibangunkan untuk mendapatkan maklumat daripada sampel kajian asal tentang bagaimana keputusan untuk menggunakan teknologi elektronik dalam pengajaran dipengaruhi oleh sokongan faktor sosial, organisasi dan peribadi. Item dibina berdasarkan kepada faktor-faktor yang dikenal pasti dalam Teori Sebaran Inovasi dan sorotan kajian lain yang berkaitan dengan faktor motivasi diri (Blackburn & Lawrence, 1995; Braskamp & Ory, 1994; Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959).

Jadual 3.7

*Pengkonsepsian dan Pengukuran Bahagian Sokongan Sosial Pensyarah untuk Menggunakan Rubrik Pentaksiran KI*

Bahagian	Pengoperasian	Dimensi	Pengoperasian	Bilangan item	Contoh item
Sokongan sosial	Sokongan sosial adalah sebarang bentuk sokongan luar kepada pensyarah untuk menggunakan rubrik. Ini termasuk rakan sejawat, fasilitator, ketua jabatan dan juga misi serta budaya jabatan.	Norma subjektif	Setakat mana dorongan luar seperti rakan sekerja, fasilitator, ketua jabatan dan mandat serta nilai organisasi yang menyokong kecenderungan pensyarah untuk menggunakan rubrik dengan prosedur yang betul bagi menilai KI	9	Kolaborasi sekerja Fasilitator Pelajar Pengiktirafan Ketua Jabatan
Jumlah item				9	



Bahagian ini dikonsepsikan kepada 13 item faktor motivasi sosial yakni organisasi dan peribadi seperti sokongan rakan sebaya, rakan, mandat dari universiti dan kepentingan peribadi dalam teknologi pengajaran (Jadual 3.7). Pekali kebolehpercayaan yang dilaporkan (*Cronbach alpha*) daripada soal selidik ialah 0.79. Untuk kajian ini, faktor kepentingan peribadi digugurkan sebagai mematuhi definisi asal norma subjektif mengikut Teori Perlakuan Terancang. Hanya Sembilan item dikekalkan (Lampiran F). Mengikut instrumen asal, pemboleh ubah yang dikenal pasti sebagai tidak penting diberi kedudukan 1 dan pemboleh ubah yang dikenal pasti sebagai sangat penting telah diberikan kedudukan 4. Peserta diberi peringkat 5 jika mereka merasakan bahawa pernyataan tersebut tidak berkaitan. Dalam kajian ini skala lima mata Likert dikekalkan dengan pernyataan dilabelkan sebagai 5 = sangat setuju, 4 = setuju, 3 = kurang setuju, 2 = tidak setuju dan 1 = sangat tidak setuju.

### **3.5 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen Kajian**

Kajian penyelidikan merupakan satu proses yang sistematik dengan didasari oleh teori yang menghubungkan tujuan kajian. Dari tujuan, memandu penyelidik memilih kaedah kajian untuk mengutip, mengumpul dan menganalisis data yang akhirnya menghasilkan keputusan dan maklumat berkaitan isu. Instrumen yang digunakan merupakan alat pengukuran yang sangat penting dalam sesuatu kajian (Mohd Majid, 2000). Ini kerana, instrumen adalah perantaraan antara objektif kajian dan responden di mana isu cuba dicungkil. Selari dengan kepentingan instrumen, Creswell (2009) menegaskan instrumen yang dibina perlu melalui proses kesahan dan

kebolehppercayaan bagi menjamin ketepatan data yang diperoleh. Dengan kata lain, item pada instrumen perlu dipastikan mewakili objektif kajian dan mengukur apa yang sepatutnya diukur (Gay & Airasian, 2002; Mohd Nordin, 2011). Kesahan juga merujuk kepada sejauh mana jawapan yang diberikan responden adalah benar dan mengukur apa yang penyelidik harapkan.

Dalam penyelidikan, dapatan akan menjadi tidak bermakna sekiranya alat pengukuran yang digunakan tidak dapat mengukur apa yang alat tersebut sepatutnya hendak ukur (Mohd Nordin, 2011). Untuk mengelakkan situasi ini, beberapa penyelidik menyarankan keperluan proses kesahan dan kebolehppercayaan yang tinggi sebelum sesuatu instrumen digunakan (Ary et al., 2002; Cresswell & Plano, 2011). Proses kesahan dan kebolehppercayaan berlangsung dengan semakan pakar. Menurut Gay dan Airasian (2002), pakar bukan sahaja melihat proses membangunkan instrumen malah mengesahkan sejauh mana item-item dalam instrumen mewakili bidang yang ingin diukur. Dalam kajian ini, penyelidik terlebih dahulu berbincang dengan penyelia bagi mendapatkan definisi pakar bagi penentuan kelayakan pakar yang dipilih.

Kajian ini juga menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada kajian terdahulu (Contohnya, Martin et al., 2014; Medlin, 2001; Metin, 2011; Pintrich et al., 1993; Sauser, 1978). Pada peringkat awal pembinaan, instrumen dipilih dan diubah suai dengan mendapatkan pandangan penyelia terlebih dahulu. Penyelidik juga telah membuat tinjauan bacaan, memilih instrumen yang sepadan dengan objektif kajian

dan mengubah suai konstruk dan item mengikut pemboleh ubah yang dikaji serta teori yang sepadan. Proses semakan dan pengesahan daripada beberapa orang pakar dengan latar belakang yang sepadan dalam bidang masing-masing penting untuk memastikan instrumen yang dibina mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan. Walaupun bersumberkan daripada instrumen yang terbukti kesahan oleh penyelidik terdahulu, pengubahsuaian ayat masih memerlukan pandangan kedua pakar.

Jelasnya, kesahan terdiri dari kesahan muka, kesahan kandungan, kesahan ujian, kesahan konstruk, kesahan serentak, kesahan ramalan, kesahan menumpu dan kesahan membeza (Creswell, 2014). Dalam kajian ini hanya kesahan muka, kesahan kandungan dan kesahan konstruk dibincangkan. Secara mudah, kesahan muka ialah kesahan yang asas apabila instrumen dilihat buat pertama kali. Kesesuaian item merupakan petunjuk awal soal selidik itu mempunyai kesahan dan dapat digunakan. Menurut Azizi, Shahrin, Jamaludin, Yusof dan Abd Rahim (2007), soal selidik yang melepasi kesahan muka mampu mengukur apa yang hendak diukur dan nampak sesuai untuk menjawab soalan kajian. Ia selaras dengan Ranjit Kumar (2011) yang menyatakan kesahan muka dipatuhi apabila penyelidik memastikan setiap item atau soalan bertepatan dengan objektif kajian. Menurut Creswell (2014) lagi, untuk mengurangkan kesilapan dalam pengukuran, instrumen yang baik juga perlu menepati ciri-ciri soalan yang jelas, tidak mengelirukan dari segi ayat dan pilihan respons. Selain itu, gaya bahasa juga mampu merangsang responden untuk terus menjawab dengan betul.

Pada peringkat awal, kesahan muka dibuat oleh penyelia sendiri untuk melihat kesepadanan item dengan objektif kajian. Selain pandangan penyelia, penyelidik membuat perbincangan dan mendapatkan pandangan beberapa orang pensyarah (fasilitator kursus) yang berpengalaman dan pakar dalam konstruk instrumen. Memandangkan sumber instrumen dalam bahasa Inggeris, instrumen dialih bahasa kepada bahasa Melayu. Untuk itu, ketepatan dan kejelasan dari aspek bahasa disahkan oleh dua orang pensyarah kanan bahasa Inggeris dan dua orang pensyarah kanan bahasa Melayu. Semakan dibuat dari aspek bahasa, istilah serta kejelasan item dari segi maksud dibandingkan dengan instrumen asal.

Melempi peringkat ini, antara komen pakar adalah soal selidik didapati sesuai dengan kajian. Kebanyakan soalan mudah difahami dan mudah untuk dijawab oleh responden. Penggunaan Skala Likert juga didapati sesuai untuk digunakan dalam kajian ini. Walau bagaimana pun, penyelidik disarankan membuat pemurnian dari aspek bahasa untuk memudahkan pemahaman responden seperti memudahkan makna dan perbetulkan tatabahasa.

Peringkat kedua ialah kesahan kandungan iaitu kesahan yang perlu dilakukan oleh penyelidik selepas melakukan kesahan muka. Dalam kajian ini, setelah membuat pengubahsuaian item mengikut saranan pakar pada pusingan pertama, sekali lagi instrumen diserahkan pada pakar untuk semakan kandungan. Menurut Azizi et al. (2007) dan Ranjit Kumar (2011), kepentingan kesahan kandungan adalah untuk memastikan item atau soalan yang ditanya mencakupi keseluruhan isu yang hendak

dikaji. Untuk kesahan isi kandungan dalam kajian ini, proses kesahan dari aspek kesesuaian item dalam pembinaan dan penggunaan rubrik untuk menilai KI diteliti. Kesesuaian item juga dipadankan dengan ayat pada konstruk pengetahuan, sikap, sokongan, motivasi dan amalan. Tujuh orang pakar dipilih dengan (1) seorang pakar penilaian dan pengukuran kurikulum (2) Tiga orang pakar dalam KI (3) Tiga orang pakar dalam rubrik.

Setelah tiga minggu dijanjikan, instrumen yang disemak dikembalikan semula oleh pakar untuk proses pemurnian. Antara komen pakar (Jadual 3.8) adalah sebahagian besar soalan yang dikemukakan didapati relevan dengan kajian. Penyelidik juga disaran membuat beberapa pemurnian dari aspek bahasa untuk membantu pemahaman responden. Frasa yang berulang-ulang dalam arahan dan item perlu diubah suai semula. Terdapat beberapa item perlu digugurkan kerana beberapa faktor. Antaranya adalah, item yang membawa maksud bertindih, item yang tidak mengkhusus kepada rubrik tetapi lebih kepada pentaksiran yang umum dan item yang tidak relevan dengan sistem kerja di IPG. Ubah suai ayat pada item pula di buat atas saranan berikut. Antaranya, mengubah dan menceraikan struktur ayat yang membawa dua perlakuan dalam satu item supaya item hanya mengukur satu perkara dalam satu item. Penggunaan bahasa yang lebih mudah faham dan mengubah istilah yang mengelirukan. Untuk konstruk amalan pula, pakar menyarankan istilah pada soalan yang diukur digantikan dengan perkataan yang lebih menterjemahkan perbuatan untuk mewakili amalan.

Setelah pemurnian dibuat, taburan 102 item dihasilkan mengikut konstruk. Secara khusus, terdapat tujuh konstruk pemboleh ubah iaitu demografik (5 item), pengetahuan pensyarah tentang rubrik KI (24 item), sikap pensyarah terhadap rubrik pentaksiran KI (22 item), motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI (19 item), sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI (9 item) dan amalan pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik (23 item).

Jadual 3.8

*Maklum Balas dalam Proses Kesahan Pakar dan Langkah Penambahbaikan Kualiti Item*

Bahagian	Item	Komen	Item asal	Item ubah suai
Demografi	3	Pernyataan ayat diringkaskan	Berapa lama anda telah bekerja dalam sistem IPG	Tempoh berkhidmat di IPG
Pengetahuan	9	Dinasihatkan item ini disingkirkan kerana tafsiran tidak jelas	Rubrik yang baik memastikan kebolehpercayaan tinggi markah dilaporkan	Item disingkirkan
	12	Ubah ayat supaya lebih mudah faham	Rubrik berguna untuk menilai kesinambungan kemahiran seperti bekerja dengan kualiti yang tinggi	Rubrik berguna untuk menilai kualiti yang tinggi dalam bekerja.
Sikap	18	Ubah ayat supaya lebih mudah faham	Prosedur penilaian menggunakan rubrik banyak mengambil masa saya.	Prosedur penilaian menggunakan rubrik banyak membuang masa saya.
		Maksud berulang seperti item 12	Banyak diperuntukkan masa untuk membina rubrik	Item disingkirkan

Jadual 3.(sambungan)

Bahagian	Item	Komen	Item asal
	Dinasihatkan item ini disingkirkan kerana tafsiran tidak jelas	Sukar menggunakan rubrik kerana huraian kriteria tidak jelas untuk membezakan skala tahap pencapaian pelajar.	Item disingkirkan
Amalan	Dinasihatkan item ini disingkirkan kerana format skala lima tahap untuk julat markah dalam rubrik adalah saranan dalam modul yang perlu dipatuhi.	Mengubah suai julat skala markah kepada kurang dari lima tahap untuk memudahkan pemarkahan.	Item disingkirkan
	Dinasihatkan item ini disingkirkan kerana diluar skop kajian	Menerangkan apa yang diharapkan dari pelajar berdasarkan item pada rubrik	Item disingkirkan
	Dinasihatkan item ini disingkirkan kerana diluar skop kajian	Memaklumkan pelajar terlebih dahulu bagaimana pengredan ditetapkan	Item disingkirkan
	1 Menukar istilah kepada perlakuan yang lebih jelas mewakili amalan	Mengenal pasti hasil pembelajaran yang hendak diukur.	menyenaraikan hasil pembelajaran yang hendak diukur.
	11 Menukar istilah kepada perlakuan yang lebih jelas mewakili amalan	Mengenal pasti prosedur yang sistematik untuk mengkategorikan tugas pelajar sebagai cemerlang, sederhana dan lemah	membandingkan contoh tugas pelajar sebagai panduan kualiti “pencapaian minima” dan cemerlang”.
	13 Menukar istilah kepada perlakuan yang lebih jelas mewakili amalan	Merangka langkah-langkah yang betul untuk pastikan kesahan kandungan	menunjukkan rubrik yang dibina untuk semakan pakar untuk kesahan kandungan.
	15 Menukar istilah kepada perlakuan yang lebih jelas mewakili amalan	Mengenal pasti prosedur yang sistematik untuk memastikan tiada unsure ketidakadilan dalam member markah	mengajak pensyarah lain bersama-sama membuat pencerapan untuk memastikan ketekalan markah.

Jadual 3.8 (sambungan)

Bahagian	Item	Komen	Item asal
Motivasi	12	Ubahsuai ayat dengan ubah perkataan yang lebih tepat supaya lebih mudah faham	Saya rasa jantung berdegup kencang bila pensyarah lain bertanya kesahan rubrik yang saya bina.
	13	Mudahkan ayat supaya tiada pertindihan soalan dalam satu item	Saya yakin boleh menguasai semua aspek penilaian menggunakan rubrik kerana penting bagi saya untuk menunjukkan keupayaan saya kepada rakan-rakan dan ketua jabatan.
	14	Mudahkan ayat supaya tiada pertindihan soalan dalam satu item	Penting bagi saya menguasai keupayaan menggunakan rubrik untuk diperlihatkan kepada rakan-rakan dan ketua jabatan.
		Dinasihatkan item ini ditinggalkan kerana elemen KI yang dinilai telah tercatat dalam maklumat kursus	Semasa membina rubrik, saya terasa ingin menyediakan rubrik untuk elemen kemahiran insaniah yang belum saya teroka lagi.

Akhirnya, penentuan kebolehpercayaan dalam soal selidik ini dibuat dengan menggunakan dua kaedah iaitu kaedah pengiraan *Cronbach alpha* dan *Exploratory Factor Analysis* (EFA). Langkah ini dibuat untuk memastikan hanya item yang terbaik dikekalkan dalam instrumen. Umumnya, kebolehpercayaan instrumen ditakrifkan sebagai ketekalan atau konsistensi sesuatu instrumen untuk mengukur apa yang sepatutnya diukur (Gay & Airasian, 2002). Menurut Cresswell (2009) pula,



kebolehpercayaan dalam sesuatu kajian merujuk kepada keupayaan sesuatu kajian untuk memperolehi nilai yang serupa apabila pengukuran yang sama diulang. Dalam kajian ini, input dari respons responden dalam kajian rintis dianalisis dengan perisian SPSS versi 24.0.

Hasil analisis, pekali kebolehpercayaan *Cronbach alpha* diperolehi. Dari nilai pekali *Cronbach alpha* penyelidik membuat penilaian status item dalam konstruk. Untuk tafsiran nilai *Cronbach alpha*, menurut Pallant (2007), item yang mempunyai bacaan *Cronbach alpha* kurang daripada 0.30 dianggap lemah dan perlu dibuang. Nilai *Cronbach alpha* 0.30 hingga 0.69 dianggap berada pada tahap sederhana dan masih boleh diterima tetapi perlu diubah suai. Nilai *Cronbach alpha* 0.70 hingga 0.89 dianggap mempunyai ketekalan yang tinggi dan boleh diterima tanpa pengubahsuaian manakala nilai *alpha* melebihi 0.90 dianggap sangat tinggi nilai ketekalan.

### **3.6 Kajian Rintis (*Pilot test*)**

Kajian rintis merupakan kajian dalam skala kecil yang dilaksanakan sebelum kajian sebenar dijalankan (Gay & Airasian, 2002). Tujuan kajian rintis dilakukan pada kajian ini adalah untuk meningkatkan kesahan kandungan soal selidik dan memperbaiki kebolehpercayaan melalui prosedur pelaksanaan sebenar terhadap persekitaran kajian. Dengan kata lain, kajian rintis memastikan soalan soal selidik itu tidak asing dari persekitaran responden iaitu pensyarah IPG yang mentaksir KI menggunakan rubrik. Jika soalan tidak sesuai dengan laras bahasa dan sukar

difahami responden, maka soalan berkenaan akan diubahsuai dengan menggunakan istilah yang lebih mudah sebelum kajian sebenar dilakukan.

Melalui komen responden dari kajian rintis ini (Jadual 3.9), penambahbaikan dari aspek bahasa dan struktur ayat serta kandungan instrumen dapat dibuat. Dengan cara ini kesahan instrumen dapat ditingkatkan agar item instrumen mudah difahami dan bahasa tidak mengelirukan responden. Hasilnya, respons yang diberi oleh responden pada kajian sebenar nanti diharapkan benar-benar mewakili jawapan yang dikehendaki oleh penyelidik.

Jadual 3.9

*Maklum Balas Responden dalam Kajian Rintis dan Langkah Penambahbaikan Kualiti Item*

Bahagian	Item	Komen	Item asal	Item ubah suai
Demografi	5	Bilangan kursus pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik digubal dalam format respons terbuka kerana ada kecenderungan berada dalam kelompok pertama iaitu 1-3 tahun	pada mulanya respons dirangka dalam data ordinal format kategori.	Untuk kajian sebenar, format diubah kepada jenis soalan terbuka data interval yang menuntut responden menulis sendiri bilangan kursus yang telah dihadiri
Pengetahuan	7	Ubah ayat supaya lebih neutral	Rubrik yang baik memberi maklum balas kepada pelajar untuk penambahbaikan.	Rubrik memberi maklum balas kepada pelajar untuk penambahbaikan.

Jadual 3.9 (sambungan)

Bahagian	Item	Komen	Item asal		Item ubah suai	
Sikap	19	Ubah ayat supaya lebih mudah faham	Banyak masa digunakan semasa penilaian menggunakan rubrik menyebabkan keletihan		Penilaian menggunakan rubrik meletihkan saya.	
Motivasi	Pilihan skala likert dinasihatkan diselaraskan seperti bahagian-bahagian lain dalam soal selidik		5	Sangat seperti saya	5	Sangat setuju
			4	Seperti saya	4	Setuju
			3	Sedikit sahaja seperti saya	3	Kurang setuju
			2	Tidak seperti saya	2	Tidak setuju
			1	Sangat tidak seperti saya	1	Sangat tidak setuju

Menurut Sekaran (2000), kajian rintis amat berguna bagi mengurangkan kekeliruan dalam format dan perkataan yang digunakan dalam soal selidik. Kajian rintis juga membolehkan masalah yang mungkin timbul semasa kajian sebenar dikenal pasti dan penambahbaikan boleh terus dibuat. Creswell (2014) juga menyarankan kajian rintis dibuat untuk menentukan individu dalam sampel berupaya melengkapkan tinjauan dan pada masa yang sama memahami soalan dalam instrumen. Menurut Chua (2011), kebaikan melaksanakan kajian rintis ialah data yang dikumpulkan mungkin akan memberi amaran kepada penyelidik bahawa kajian sebenar yang akan dilakukan akan bermasalah, garis kasar cadangan kajian kurang mantap atau instrumen yang digunakan kurang sesuai.

Selain itu, data dari kajian rintis juga membolehkan pemeriksaan teliti tentang prosedur statistik dan analisis data yang dirancang sebelum ini. Hasil analisis yang

tidak dijangkakan memberi peluang untuk mengubah suai bahagian tertentu instrumen, seterusnya mampu menganalisis data dengan lebih cekap. Dalam kajian ini, nilai *Cronbach alpha* yang diperolehi untuk setiap konstruk selepas analisis kebolehpercayaan adalah melebihi 0.70. Ini bermakna item pada soal selidik sesuai dengan latar pengalaman responden. Walau bagaimana pun, item kelima pada bahagian demografi telah dibuat pengubahsuaian. Bilangan kursus pentaksiran KI menggunakan rubrik pada mulanya dirangka dalam format data ordinal format kategori. Setelah analisis kajian rintis dibuat, data menunjukkan terdapat kecenderungan pilihan responden pada kelompok satu kategori pilihan sahaja. Untuk kajian sebenar, item ke lima demografi diubah kepada jenis soalan terbuka data interval. Untuk kajian sebenar, responden menulis sendiri bilangan kursus yang telah dihadiri.

Dari segi lokasi, kajian rintis telah dijalankan di sebuah Institut Pendidikan Guru yang tidak termasuk dalam sampel kajian sebenar. Responden yang dipilih adalah pensyarah dari sebuah IPG Zon Utara yang berstatus Pusat CPD (Continuous Professional Development). Responden dalam kajian rintis ini mempunyai ciri-ciri yang sama dengan sampel kajian sebenar. Menurut Gay dan Airasian (2002), bilangan subjek dalam kajian rintis mencukupi sekadar 30 orang. Dalam kajian ini, seramai 101 orang pensyarah telah terlibat dengan kajian rintis.

Selari dengan maklumat dari inventori instrumen asal, pensyarah dalam kajian rintis dianggarkan mengambil masa antara 60 hingga 90 minit untuk menjawab soalan soal

selidik yang diberikan. Jelasnya, kajian rintis dalam kajian ini juga memberi petunjuk langkah kutipan data sebagaimana yang diungkapkan oleh Creswell (2009), pelaksanaan ujian rintis perlu dijalankan bagi menyemak arahan, menguji item dalam soal selidik dan menganggarkan tempoh masa menjawab. Atas faktor bilangan item yang agak banyak dan masa yang agak lama diambil untuk melengkapkan soal selidik, maka untuk kajian sebenar, rancangan asal untuk mengumpulkan pensyarah di suatu tempat dan menjawab pada waktu itu juga dianggap tidak sesuai. Sebagai alternatif, penyelidik mendapatkan bantuan pegawai yang dicadangkan oleh pihak pengurusan institut untuk mengedarkan instrumen melalui Ketua Jabatan Akademik dan soal selidik dipulangkan kepada pegawai yang ditugaskan selepas dua bulan.

Sebagai mematuhi prosedur penyelidikan, penyelidik berjumpa pihak pengurusan terlebih dahulu untuk meminta kebenaran menjalankan kajian rintis. Penyelidik mengusulkan surat kebenaran dari pihak EPRD dan IPGM (Lampiran G) serta memberi maklumat berkenaan prosedur pelaksanaan dan tujuan kajian. Atas faktor kekangan masa pensyarah, penyelidik hanya diminta menyerahkan instrumen kepada pegawai yang dipertanggungjawabkan. Urusan edaran dan kutipan semula instrumen diuruskan oleh pihak berkenaan. Tiba masa yang ditetapkan oleh pihak pengurusan, penyelidik berjumpa dengan pegawai bertugas dan sekali lagi menerangkan tujuan kajian dan sebab kajian rintis dibuat. Langkah ini untuk memastikan sampel yang dipilih berada pada pemahaman dan matlamat yang sama dengan penyelidik.

Penyelidik menerangkan konstruk yang terdapat dalam soal selidik dan menghuraikan item supaya selari dengan apa yang dihasratkan. Tempoh masa dua bulan dicadangkan oleh pihak institut untuk menyelaraskan edaran instrumen dan kutipan sehigga serahan semula instrumen pada penyelidik. Pada tarikh yang dipersetujui penyelidik berjumpa sekali lagi pegawai berkenaan untuk kutipan semula instrumen. Untuk pemantapan item, kebenaran diminta kepada pihak pengurusan institut untuk sesi temu bual dengan lima orang pensyarah. Sesi perbincangan dan percambahan idea dibuat untuk menambah baik laras bahasa dan gaya bahasa yang terdapat dalam soal selidik. Setiap komen responden dicatatkan untuk pemurnian item.

Langkah seterusnya adalah memasukkan input respons responden dalam perisian SPSS. Dalam kajian ini analisis kebolehpercayaan dibuat melalui dua cara iaitu mencari ketekalan internal item melalui nilai pekali kebolehpercayaan *Cronbach alpha* dan ketekalan konstruk melalui nilai muatan faktor yang diterbitkan dari *Exploratory Factor Analysis* (EFA). Langkah ini diambil untuk memastikan instrumen soal selidik yang dibina mempunyai nilai kesahan yang tinggi dan untuk mengesahkan kewajaran item soal selidik tidak disingkirkan. Langkah ini juga disebut oleh Simms dan Watson (2007) berhubung strategi pemilihan item yang betul.

### **3.6.1 Menentukan kebolehpercayaan soal selidik**

Kebolehpercayaan merupakan suatu pentaksiran darjah ketekalan antara beberapa

pengukuran terhadap sesuatu ciri (Hair, William, Babin & Anderson, 2010). Kebolehpercayaan berkait rapat dengan ketekalan, kestabilan dan keteguhan skor pada item (McMillan, 2007). Bahagian ini membincangkan dapatan kebolehpercayaan instrumen untuk mengukur pemboleh ubah yang mempengaruhi amalan pensyarah dalam mentaksir kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Setelah melepasi analisis, akhirnya, instrumen soal selidik ini mengekalkan 102 item dari lima konstruk yang berkaitan dengan rubrik iaitu pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI dan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Kajian rintis melibatkan seramai 101 pensyarah dari satu IPGK manakala kajian sebenar melibatkan 626 orang pensyarah dari 12 IPGK.

### **3.6.2 Analisis ketekalan internal soal selidik**

Analisis kebolehpercayaan ketekalan *Cronbach alpha* digunakan dalam kajian ini untuk menentukan darjah kebolehpercayaan internal instrumen. Kaedah ini merupakan kaedah yang paling kerap digunakan untuk melihat sejauh mana item berkaitan mengukur konstruk yang sama (Hair et al., 2010). Mengikut teori, nilai pekali kebolehpercayaan yang menghampiri 1.00 menunjukkan instrumen mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi manakala nilai pekali kebolehpercayaan yang kurang daripada 0.67 menunjukkan instrumen mempunyai kebolehpercayaan yang lemah (Nunnally, 1982).

### 3.6.2.1 Dapatan ketekalan Internal Soal Selidik

Dapatan dari Jadual 3.10 menunjukkan satu pekali *Cronbach alpha* yang kuat dari aspek ketekalan internal secara keseluruhan item iaitu dengan pekali 0.95 pada ujian rintis dan pekali 0.96 pada kajian sebenar.

Jadual 3.10

*Konsistensi internal soal selidik rubrik secara keseluruhan*

	<b>Pekali <i>Cronbach alpha</i></b>	
	<b>Rintis (N=100)</b>	<b>Sebenar (N=845)</b>
Konsistensi internal keseluruhan item	0.95	0.96

Ringkasan analisis kebolehpercayaan yang dijalankan mengikut konstruk ditunjukkan dalam Jadual 3.11. Dapatan menunjukkan setiap konstruk melepasi pekali Alpha 0.67. Nilai kebolehpercayaan (*alpha*) adalah dalam julat 0.74 hingga 0.96 bagi ujian rintis dan 0.81 hingga 0.96 bagi ujian sebenar. Ini menunjukkan setiap item dalam konstruk yang membentuk instrumen soal selidik dalam kajian ini mempunyai konsistensi internal yang kuat.

Jadual 3.11

*Konsistensi Internal Soal Selidik Rubrik Mengikut Konstruk*

<b>Konstruk</b>	<b>Pekali <i>Cronbach alpha</i></b>	
	<b>Rintis (N=101)</b>	<b>Sebenar (N=845)</b>
Pengetahuan	0.90	0.89
Sikap	0.80	0.81
Motivasi	0.84	0.83
Sokongan	0.84	0.81
Amalan	0.74	0.85



### **3.6.3 Analisis ketekalan konstruk soal selidik**

Menurut Nunally (1967) bagi meningkatkan lagi kesahan dan kebolehpercayaan instrumen, kesahan konstruk boleh dijalankan. Analisis penerokaan faktor (EFA) boleh dilakukan untuk mengenal pasti, mengurangkan serta menyusun item soal selidik dalam konstruk-konstruk yang tertentu (Yong & Pearce, 2013). EFA adalah teknik yang dipilih dalam kajian ini untuk memastikan hanya item yang terbaik dikekalkan dalam instrumen. Sebelum menjalankan analisis EFA sebenar, ujian kesesuaian data untuk menjalani faktor analisis dijalankan terlebih dahulu.

Ujian kesesuaian data dibuat pada set data untuk memastikan wujud kestabilan data sebelum EFA dijana. Dua faktor yang diambil perhatian adalah kecukupan saiz sampel dalam kajian dan kekuatan hubungan antara item. Gorsuch (1974) mengatakan saiz sampel melebihi 200 sebagai besar dan di bawah 50 sebagai kecil. Bilangan instrumen yang dianalisis adalah dari 845 responden menjadikan nisbah antara sampel dengan item ialah pada kadar 7:1. Saiz sampel untuk kajian ini boleh dianggap besar. Nunnally (1978) mencadangkan saiz sampel sekurang-kurangnya dalam nisbah 10:1 manakala Gorsuch (1983) menyebut nisbah 5:1 manakala Gorsuch (1997) menyebut nisbah sampel dengan item 3:1 sudah memadai. Nisbah yang besar ini dipercayai dapat mengurangkan ralat yang terhasil apabila EFA dijalankan seterusnya dapat menghasilkan keputusan yang lebih tepat (Costello & Osborne, 2005).

Selain itu, Ujian *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) dan *Bartlett's Test of Sphericity* juga dilakukan untuk menentukan instrumen yang dibina adalah sesuai untuk dijalankan analisis faktor. Menurut Tabachnik dan Fidel (2007), nilai *KMO* yang menghampiri 1.00 menunjukkan bahawa EFA dapat menghasilkan faktor yang dipercayai dan berbeza antara satu sama lain. Menurut Field (2000) nilai *KMO* di antara 0.80-0.90 merupakan nilai yang sangat baik dan adalah sesuai dijalankan faktor analisis. Sementara itu, Ujian *Bartlett's Test of Sphericity* juga perlu signifikan ( $p= 0.001$ ). Keputusan ini menunjukkan tidak terdapat perkaitan antara item.

Sekiranya syarat dipatuhi, prosedur *Principal Component Analysis* (PCA) boleh dijalankan menggunakan putaran orthogonal (*varimax*) untuk menentukan bilangan faktor dan item yang terkandung di dalamnya. Kebolehpercayaan konstruk item dari teknik EFA perlu mematuhi jumlah faktor serta nilai komunaliti dan muatan yang diterbitkan. Mengikut Hair et al. (2006), dalam proses mengenal pasti faktor pula, dua cara telah digunakan bagi menentukan bilangan faktor yang sesuai bagi soal selidik yang dibina. Pertama, merujuk kepada kriteria Kaiser-Guttman yang mencadangkan bahawa penyelidik perlu memilih faktor dengan Nilai Eigen lebih besar daripada 1.0. Kedua, jumlah varians yang terhurai untuk muatan perlu melebihi 60%.

Ringkasnya, teknik EFA menggunakan skala varians untuk menghasilkan komunaliti atau kesepadanan antara item. Kebanyakan rujukan (Contohnya, Nunnally, 1978; Gorsuch, 1983; Tabachnick & Fidell, 1996) mencadangkan nilai muatan faktor 0.30

atau 0.40 sebagai nilai pintasan yang minimum untuk menyingkirkan item. Cadangan klasik ini dipatuhi dengan andaian saiz sampel adalah besar. Untuk saiz sampel yang lebih kecil muatan faktor minimum yang lebih tinggi diperlukan (lebih tinggi daripada 0.50 atau bahkan 0.70). Dalam kajian ini nilai muatan faktor yang dipilih adalah 0.40 selari dengan saiz sampel yang besar.

### 3.6.3.1 Dapatan konstruk bahagian pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI

#### a) Dapatan ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Teknik yang diguna untuk meneroka kekuatan hubungan antara item adalah ujian *Kaiser Meyer-Olkin* (KMO) dan ujian *Bartletts of Sphericity* sebagaimana yang disarankan oleh Pallant (2007).

Jadual 3.12

*Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett*

Ujian KMO dan Bartlett		
Ukuran kecukupan pesampelan Kaiser-Meyer-Olkin		0.95
Ujian Sphericity Bartlett	Approx. Chi-Square	13088.84
	df	276
	Sig.	.000

Jadual 3.12 memaparkan nilai *KMO* adalah 0.95 dan angka signifikan statistik dari Ujian *Sphericity Bartlett* adalah 0.000. keputusan ujian ini mematuhi syarat yang diperkatakan oleh Tabachnick dan Fidell (2007). Penyelidik ini mencadangkan indeks *KMO* tidak boleh kurang dari 0.60 dan Ujian *Sphericity Bartlett* perlu signifikan ( $p < 0.05$ ). Keputusan yang positif ini mengesahkan data kajian ini sesuai untuk dibuat analisis faktor. Oleh itu, prosedur *Principal Component Analysis* (PCA)

boleh dijalankan menggunakan putaran orthogonal (*varimax*) dalam menentukan faktor dan item yang terkandung di dalamnya.

#### **b) Dapatan analisis komunaliti dan muatan faktor**

Costello dan Osborne (2005) menyebut nilai komunaliti lemah dan sederhana adalah dalam julat antara 0.40 dan 0.70. Dalam kajian ini, nilai 0.40 diambil sebagai nilai pintasan untuk menyingkirkan item dari data. Dari Jadual 3.6 nilai komunaliti bagi konstruk pengetahuan berada dalam julat 0.42 hingga 0.76 dan nilai muatan faktor berada dalam julat 0.55 hingga 0.90. Ini bermakna tiada item yang disingkirkan. berdasarkan dari matriks Jadual 3.6 ini tiada item disingkirkan. Kesemua 24 item dalam konstruk pengetahuan dikekalkan.

Jadual 3.13

*Matrik PCA untuk Komunaliti*

<b>Item</b>	<b>Komunaliti</b>	<b>Muatan Faktor</b>
Item 1	.66	.81
Item 2	.72	.84
Item 3	.61	.76
Item 4	.59	.73
Item 5	.66	.79
Item 6	.76	.84
Item 7	.55	.68
Item 8	.67	.76
Item 9	.62	.65
Item 10	.63	.63
Item 11	.58	.54
Item 12	.61	.59
Item 13	.50	.61
Item 14	.63	.71
Item 15	.60	.62
Item 16	.59	.70
Item 17	.62	.71
Item 18	.64	.68

Jadual 3.13 (sambungan)

Item	Komunaliti	Muatan Faktor
Item 19	.53	.59
Item 20	.42	.57
Item 21	.47	.63
Item 22	.72	.87
Item 23	.59	.89
Item 24	.47	.62

**c) Dapatan analisis *Total Variance Explained***

Data ini seterusnya diputar (rotasi) menggunakan “*Varimax with Kaiser Normalization*”. Berdasarkan *Total Variance Explained* (Jadual 3.14) dapat disimpulkan item pengetahuan membentuk tiga komponen dari tiga faktor yang dihasilkan. Peratus varians yang dihasilkan adalah 32.41%, 18.27% dan 10.99%. Jumlah varians terkumpul bagi ketiga-tiga faktor ini adalah 61.68%. Nilai ini melebihi 60% seperti yang diusulkan oleh Hair et al. (2006). Tiga komponen yang diterbitkan ini dikenal pasti sebagai peranan rubrik secara umum, peranan rubrik untuk menilai kemahiran dan keadilan dalam penggunaan rubrik.

Jadual 3.14

*Total Varians Terhurai (Total Variance Explained)*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.57	44.07	44.07	7.78	32.41	32.41
2	2.94	12.28	56.35	4.38	18.27	50.69
3	1.27	5.32	61.68	2.63	10.99	61.68
4	.92	3.86	65.55			
5	.77	3.24	68.79			
6	.67	2.81	71.60			
7	.63	2.65	74.25			
8	.57	2.38	76.64			
9	.53	2.22	78.86			

Jadual 3.14 (sambungan)

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
10	.51	2.12	80.99			
11	.48	2.01	83.01			
12	.45	1.91	84.92			
13	.42	1.77	86.69			
14	.39	1.64	88.33			
15	.38	1.61	89.95			
16	.37	1.54	91.49			
17	.33	1.39	92.88			
18	.32	1.35	94.24			
19	.28	1.19	95.43			
20	.25	1.06	96.50			
21	.23	.98	97.48			
22	.22	.91	98.40			
23	.19	.82	99.23			
24	.18	.76	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**d) Dapatan *Rotated Component Matrix***

Hasil putaran Varimax (Jadual 3.15), bahagian pengetahuan difaktorkan kepada tiga komponen iaitu peranan rubrik secara umum (10 item), peranan rubrik untuk mentaksir kemahiran insaniah (10 item) dan keadilan dalam penggunaan rubrik (4 item). Dua item yang dikonsepsikan dari dimensi keadilan dalam penggunaan rubrik iaitu “pensyarah perlu menetapkan satu persetujuan yang selaras untuk mentaksir kriteria “persembahan yang baik” mengikut rubrik” dan “Pensyarah perlu mematuhi prosedur yang sistematik semasa menilai menggunakan rubrik untuk memastikan adil pada pelajar” telah dikelompokkan ke dalam komponen peranan rubrik secara umum.

Jadual 3.15

*Analysis Rotated Component Matrix*

	Component		
	1	2	3
Rubrik adalah satu panduan pemarkahan yang sistematik untuk menilai pembentangan pelajar.	.81		
Rubrik adalah panduan pemarkahan yang perlu ada dalam penilaian	.84		
Rubrik dapat membantu penilaian sendiri pelajar.	.76		
Rubrik dapat menjimatkan masa semasa penilaian.	.73		
Rubrik menambahkan objektiviti semasa menilai kemahiran.	.79		
Rubrik memudahkan objektiviti dalam menilai kriteria pembentangan pelajar.	.84		
Rubrik memberi maklum balas kepada pelajar untuk penambahbaikan.	.68		
Rubrik dapat mengaitkan hasil pembelajaran yang hendak diukur.	.76		
Rubrik membolehkan penilaian kemahiran komunikasi dilaksanakan dengan lebih mudah.		.43	
Rubrik berguna untuk menilai kemahiran pembelajaran berterusan dan pengurusan maklumat.		.47	
Rubrik berguna untuk menguji perolehan kemahiran memperuntukkan masa dan sumber yang tepat.		.52	
Rubrik berguna untuk menilai kualiti yang tinggi dalam bekerja.		.50	
Rubrik berguna untuk menilai ketepatan seperti meminta pertolongan hanya bila perlu.		.61	
Rubrik berguna untuk menilai kualiti respons pelajar.		.71	
Rubrik berguna untuk menilai perolehan kemahiran menganalisis dan menilai masalah sebelum membuat keputusan.		.62	
Rubrik berguna untuk menilai kematangan pelajar merebut peluang perniagaan.		.70	
Rubrik memudahkan pensyarah untuk memerhati kebolehan pelajar bekerja sendiri.		.71	
Rubrik mampu membantu pensyarah mentaksir dengan jelas kriteria pelajar membincangkan sesuatu isu dengan berhemah secara lisan.		.68	
Pensyarah perlu menetapkan satu persetujuan yang selaras untuk mentaksir kriteria “persembahan yang baik” mengikut rubrik.	.59		
Pensyarah perlu menilai pelajar dengan pendekatan yang berbeza bagi pelajar yang lebih senior berbanding pelajar yang masih baru dalam pengajian.			.57
Pensyarah perlu mematuhi prosedur yang sistematik semasa menilai menggunakan rubrik untuk memastikan adil pada pelajar.	.63		
Pensyarah perlu mencuba memberi markah yang tinggi kepada pelajar yang sudah diketahui dalam kategori cemerlang berbanding pelajar yang lemah.			.87

Jadual 3.15 (sambungan)

	Component		
	1	2	3
Pensyarah perlu memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja.			.89
Pensyarah perlu menghasilkan sendiri 'outcome' mengikut spesifikasi rubrik sebelum membuat penilaian sebenar pada pelajar.			.62

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

### 3.6.3.2 Dapatan konstruk bahagian sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI

#### a) Dapatan ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Jadual 3.16 memaparkan nilai *KMO* adalah 0.85 dan angka signifikan statistik dari Ujian *Sphericity Bartlett* adalah 0.00. keputusan ujian ini mematuhi syarat yang diperkatakan oleh Tabachnick dan Fidell (2007) iaitu nilai *KMO* melebihi nilai 0.60 dan Ujian *Sphericity Bartlett* juga signifikan ( $p < 0.05$ ).

Jadual 3.16

#### Keputusan Ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Ujian <i>KMO</i> dan Bartlett		
Ukuran kecukupan pesampelan Kaiser-Meyer-Olkin		0.85
Ujian Sphericity Bartlett	Approx. Chi-Square	10204.00
	df	231
	Sig.	0.00



### **b)Dapatan analisis komunaliti dan muatan faktor**

Dari Jadual 3.17 nilai komunaliti bagi konstruk sikap berada dalam julat 0.50 hingga 0.81 dan nilai muatan faktor berada dalam julat 0.52 hingga 0.88. Berdasarkan nilai 0.40 sebagai nilai minimum pintasan untuk menyingkirkan item maka tiada item disingkirkan. Kesemua 22 item dalam konstruk sikap dikekalkan.

Jadual 3.17

*Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan Faktor*

Item	Komunaliti	Muatan Faktor
Item 1	.65	.80
Item 2	.79	.87
Item 3	.75	.83
Item 4	.64	.71
Item 5	.69	.72
Item 6	.72	.80
Item 7	.56	.53
Item 8	.56	.62
Item 9	.67	.79
Item 10	.69	.81
Item 11	.45	.56
Item 12	.55	.57
Item 13	.50	.52
Item 14	.54	.70
Item 15	.80	.88
Item 16	.81	.88
Item 17	.64	.76
Item 18	.72	.80
Item 19	.75	.81
Item 20	.65	.60
Item 21	.75	.85
Item 22	.67	.73

### **c) Dapatan analisis *Total Variance Explained***

Item sikap pensyarah membentuk lima komponen dari lima faktor yang dihasilkan (Jadual 3.18). Peratus varians yang dipaparkan adalah 25.10%, 14.00%, 12.85%,

8.29% dan 5.81%. Jumlah varians terkumpul bagi faktor ini adalah 66.07%. Nilai ini melebihi 60% seperti yang diusulkan oleh Hair et al. (2006). Lima komponen yang diterbitkan ini dikenal pasti sebagai kegunaan rubrik semasa pembentangan, nilai rubrik semasa penskoran, efikasi sendiri semasa membina rubrik, kebimbangan semasa menggunakan rubrik dan regulasi sendiri terhadap rubrik.

Jadual 3.18

*Total Varians Terhurai (Total Variance Explained)*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.96	27.09	27.09	5.52	25.10	25.10
2	4.23	19.26	46.36	3.08	14.00	39.10
3	1.91	8.68	55.05	2.82	12.85	51.96
4	1.41	6.43	61.48	1.82	8.29	60.26
5	1.00	4.58	66.07	1.27	5.81	66.07
6	.84	3.86	69.93			
7	.80	3.65	73.59			
8	.71	3.23	76.82			
9	.66	3.03	79.86			
10	.57	2.63	82.49			
11	.52	2.37	84.87			
12	.47	2.16	87.03			
13	.44	2.00	89.03			
14	.40	1.82	90.86			
15	.38	1.75	92.61			
16	.37	1.68	94.30			
17	.30	1.39	95.69			
18	.26	1.20	96.90			
19	.22	1.00	97.90			
20	.18	.85	98.75			
21	.16	.72	99.48			
22	.11	.51	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**d) Dapatan *Rotated Component Matrix***

Hasil putaran Varimax (Jadual 3.19), bahagian sikap difaktorkan kepada lima komponen iaitu kegunaan rubrik semasa pembentangan (5 item). nilai rubrik semasa penskoran (5 item) , efikasi sendiri semasa membina rubrik (6 item), kebimbangan semasa menggunakan rubrik (4 item) dan regulasi sendiri terhadap rubrik (3 item). Item “Rubrik tidak bermanfaat dalam menilai pembentangan pelajar” dari komponen kegunaan rubrik semasa pembentangan dikelompokkan ke dalam komponen nilai rubrik semasa penskoran manakala item “Rubrik banyak memudahkan semasa penilaian” dan “Rubrik mampu mengurangkan ralat pemarkahan pelajar dari aspek kebolehpercayaan data” dari komponen nilai rubrik semasa penskoran telah dikelompokkan ke dalam komponen kegunaan rubrik semasa pembentangan. Akhirnya, item “Adalah suatu kebanggaan apabila diminta menyediakan rubrik” yang asalnya dikonsepsikan berada dalam komponen regulasi sendiri terhadap rubrik telah dikelompokkan bersama komponen efikasi sendiri semasa membina rubrik.

Jadual 3.19

*Analisis Rotated Component Matrix*

	Component				
	1	2	3	4	5
Rubrik adalah satu panduan yang tekal untuk pemarkahan pembentangan.		.80			
Rubrik membolehkan pelajar dinilai dengan adil.		.87			
Rubrik membantu dalam penilaian pembentangan pelajar.		.83			
Rubrik tidak bermanfaat dalam menilai pembentangan pelajar.	.71				
Tanpa rubrik pun penilaian dapat dilakukan dengan baik.	.72				
Rubrik membuatkan penilaian lebih sukar.	.80				
Rubrik banyak memudahkan semasa penilaian.		.53			

Jadual 3.19 (sambungan)

	Component				
	1	2	3	4	5
Rubrik mampu mengurangkan ralat pemarkahan pelajar dari aspek kebolehpercayaan data.		.62			
Tidak yakin untuk menyediakan rubrik.	.79				
Kesahan rubrik yang saya bina meragukan.	.81				
Pembinaan rubrik adalah suatu kerja yang mudah.			.56		
Banyak perkara difikirkan semasa membina rubrik.					.57
Adalah suatu kebanggaan apabila diminta menyediakan rubrik.			.52		
Mudah untuk membina rubrik dengan ayat yang ringkas untuk menilai elemen kemahiran insaniah.			.70		
Mudah untuk membina rubrik yang mudah faham untuk menilai elemen kemahiran insaniah.			.88		
Mudah untuk membina rubrik yang mudah tadbir untuk menilai elemen kemahiran insaniah.			.88		
Prosedur yang saya amalkan semasa menilai pembentangan pelajar menggunakan rubrik meragukan.	.76				
Prosedur penilaian menggunakan rubrik banyak mengambil masa saya.	.80				
Banyak masa digunakan semasa penilaian menggunakan rubrik menyebabkan saya keletihan.	.81				
Ayat panjang pada kriteria rubrik menyebabkan saya mudah bosan.	.60				
Penggunaan rubrik dalam penilaian masih boleh dimantapkan.					.85
Institut patut merangka langkah yang betul untuk memastikan rubrik yang dibina menepati kriteria hasil pembelajaran kursus.					.73

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 6 iterations.

### 3.6.3.3 Dapatan konstruk bahagian motivasi untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI

#### a) Dapatan ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Keputusan yang positif juga dilaporkan pada konstruk motivasi. Nilai *KMO* adalah 0.89 dan angka signifikan statistik dari Ujian *Sphericity Bartlett* adalah 0.00 (Jadual

3.20). keputusan ujian ini mematuhi syarat yang diperkatakan oleh Tabachnick dan Fidell (2007) iaitu nilai *KMO* melebihi nilai 0.60 dan Ujian *Sphericity Bartlett* juga signifikan ( $p < 0.05$ ).

Jadual 3.20

*Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett*

<b>Ujian KMO dan Bartlett</b>		
Ukuran kecukupan pesampelan Kaiser-Meyer-Olkin		0.89
Ujian Sphericity Bartlett	Approx. Chi-Square	7579.64
	df	171
	Sig.	.00

**b) Dapatan analisis komunaliti dan muatan faktor**

Nilai komunaliti dan muatan faktor bagi konstruk motivasi juga melebihi 0.40. Nilai komunaliti berada dalam julat 0.42 hingga 0.78 dan nilai muatan faktor berada dalam julat 0.41 hingga 0.87 (Jadual 3.21). Ini bermakna tiada item disingkirkan. Kesemua 19 item dalam konstruk motivasi dikekalkan.

Jadual 3.21

*Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan Faktor*

<b>Item</b>	<b>Komunaliti</b>	<b>Muatan Faktor</b>
Item 1	.42	.57
Item 2	.71	.82
Item 3	.78	.87
Item 4	.69	.80
Item 5	.46	.41
Item 6	.70	.79
Item 7	.73	.84
Item 8	.75	.80
Item 9	.66	.74
Item 10	.68	.80
Item 11	.55	.67
Item 12	.63	.78

Jadual 3.21(sambungan)

Item	Komunaliti	Muatan Faktor
Item 13	.54	.46
Item 14	.60	.76
Item 15	.62	.67
Item 16	.61	.55
Item 17	.61	.75
Item 18	.58	.64
Item 19	.52	.61

**c) Dapatan analisis *Total Variance Explained***

Berdasarkan *Total Variance Explained* (Jadual 3.22) dapat disimpulkan item motivasi pensyarah membentuk empat komponen dari empat faktor yang dihasilkan. Peratus varians yang dihasilkan adalah 20.06%, 16.52%, 15.08% dan 11.13%. Jumlah varians terkumpul bagi faktor ini adalah 62.81%. Nilai ini melebihi 60% seperti yang diusulkan oleh Hair et al. (2006). Empat komponen yang diterbitkan ini dikenal pasti sebagai kepuasan intrinsik, efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik, kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik dan keseimbangan untuk menggunakan rubrik.

Jadual 3.22

*Total Varians Terhurai (Total Variance Explained)*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.17	32.49	32.49	3.81	20.06	20.06
2	3.34	17.60	50.10	3.14	16.52	36.59
3	1.30	6.84	56.95	2.86	15.08	51.67
4	1.11	5.86	62.81	2.11	11.13	62.81
5	.86	4.53	67.34			
6	.73	3.86	71.21			
7	.67	3.52	74.74			
8	.60	3.17	77.92			

Jadual 3.22 (sambungan)

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
9	.56	2.96	80.88			
10	.54	2.86	83.74			
11	.50	2.64	86.38			
12	.40	2.14	88.53			
13	.37	1.98	90.51			
14	.37	1.94	92.46			
15	.35	1.87	94.34			
16	.34	1.79	96.14			
17	.28	1.50	97.64			
18	.23	1.25	98.89			
19	.21	1.10	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**d) Dapatan *Rotated Component Matrix***

Hasil putaran Varimax (Jadual 3.23), bahagian motivasi difaktorkan kepada empat komponen iaitu kepuasan intrinsik (5 item), efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik(5 item), kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik (5 item) dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik (4 item). Item “Semasa penilaian, saya lebih suka rubrik yang benar-benar mencabar supaya saya boleh belajar perkara baru.” dan item “Walaupun tiada sokongan dari rakan-rakan, saya fikir masih mampu membina rubrik yang baik” yang dikonsepsikan dalam komponen kepuasan intrinsik semasa menggunakan rubrik telah dikelompokkan bersama komponen kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik.

Selain itu, item “Sekiranya saya banyak membuat pembacaan, saya akan lebih pakar dalam membina rubrik” dan “Sekiranya ada peluang, saya mahu berkongsi

kepakaran saya membina rubrik dengan rakan-rakan pensyarah yang lain” yang secara teorinya dikonsepsikan berada dalam komponen kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik telah dikelompokkan ke dalam komponen kegunaan rubrik semasa pembentangan. Akhirnya, item “Adalah suatu kebanggaan apabila diminta menyediakan rubrik” yang asalnya dikonsepsikan berada dalam komponen regulasi sendiri terhadap rubrik telah dikelompokkan bersama komponen kepuasan intrinsik semasa menggunakan rubrik.

Jadual 3.23

*Analisis Rotated Component Matrix*

	Component			
	1	2	3	4
Semasa penilaian, saya lebih suka rubrik yang benar-benar mencabar supaya saya boleh belajar perkara baru.				.57
Semasa menilai menggunakan rubrik, saya bayangkan sayalah yang paling teruk berbanding pensyarah lain.		.82		
Semasa menilai menggunakan rubrik, saya sentiasa merasa ragu-ragu markah yang saya berikan pada pelajar.		.87		
Saya percaya boleh membina rubrik yang baik walau pun untuk kursus yang saya tidak pernah mengajar.				.80
Saya percaya adalah kelemahan saya sendiri jika saya tidak dapat membina rubrik dengan baik.				.40
Saya percaya dapat menilai dengan baik menggunakan prosedur penggunaan rubrik yang betul.	.79			
Saya percaya amat penting bagi saya mendapatkan ilmu yang cukup menggunakan rubrik dengan tidak mengabaikan aspek kebolehpercayaan penilaian.				.84
Saya yakin memahami dengan baik sekali prosedur untuk memastikan kesahan rubrik yang dibina.	.80			
Saya berpuas hati dengan prosedur penilaian menggunakan rubrik yang saya laksanakan sehingga terhasilnya gred pada setiap pelajar.	.74			
Saya merasa tidak selesa menggunakan rubrik semasa menilai persembahan pelajar.		.80		
Saya berpuas hati dengan rubrik yang dibina selepas berusaha dengan gigih memahami prosedur pembinaan rubrik.	.67			
Saya rasa resah bila pensyarah lain bertanyakan kesahan rubrik yang saya bina.		.78		
Saya yakin boleh menguasai semua aspek penilaian menggunakan rubrik.	.46			



Jadual 3.23 (sambungan)

	Component			
	1	2	3	4
Penting bagi saya untuk menunjukkan keupayaan saya menggunakan rubrik kepada rakan-rakan dan ketua jabatan.			.76	
Walaupun tiada sokongan dari rakan-rakan, saya fikir masih mampu membina rubrik yang baik.				.67
Walaupun jadual kerja terlalu padat, saya masih boleh mengikuti prosedur penilaian menggunakan rubrik tanpa was-was aspek ketidakadilan pada setiap pelajar.			.55	
Sekiranya boleh, saya mahu menggunakan rubrik dengan prosedur yang betul melebihi rakan-rakan pensyarah yang lain.			.75	
Sekiranya saya banyak membuat pembacaan, saya akan lebih pakar dalam membina rubrik.			.64	
Sekiranya ada peluang, saya mahu berkongsi kepakaran saya membina rubrik dengan rakan-rakan pensyarah yang lain.			.61	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

#### 3.6.3.4 Dapatan konstruk bahagian sokongan sosial untuk menggunakan rubrik kemahiran insaniah

##### a) Dapatan ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Jadual 3.24 memaparkan nilai *KMO* adalah 0.82 dan angka signifikan statistik dari Ujian *Sphericity Bartlett* adalah 0.00. Keputusan ujian ini mematuhi syarat yang diperkatakan oleh Tabachnick dan Fidell (2007) iaitu nilai *KMO* melebihi nilai 0.60 dan Ujian *Sphericity Bartlett* juga signifikan ( $p < 0.05$ ). Keputusan yang positif ini turut mengesahkan data konstruk ini sesuai untuk dibuat analisis faktor.

Jadual 3.24

*Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett*

<b>Ujian KMO dan Bartlett</b>		
Ukuran kecukupan pesampelan Kaiser-Meyer-Olkin		0.82
Ujian Sphericity Bartlett	Approx. Chi-Square	3765.92
	df	55
	Sig.	0.00

**b)Dapatan analisis komunaliti dan muatan faktor**

Dalam kajian ini, nilai 0.40 diambil sebagai nilai pintasan untuk menyingkirkan item dari data. Dari Jadual 3.25 nilai komunaliti bagi konstruk sokongan berada dalam julat 0.40 hingga 0.74 dan nilai muatan faktor berada dalam julat 0.51 hingga 0.86. Berdasarkan dari matriks Jadual 3.18 ini tiada item disingkirkan. Kesemua 11 item dalam konstruk sokongan dikekalkan.

Jadual 3.25

*Matriks PCA untuk Komunaliti dan Muatan Faktor*

<b>Item</b>	<b>Komunaliti</b>	<b>Muatan Faktor</b>
Item 1	.40	.60
Item 2	.50	.69
Item 3	.48	.54
Item 4	.55	.73
Item 5	.44	.51
Item 6	.48	.68
Item 7	.67	.81
Item 8	.62	.73
Item 9	.54	.70
Item 10	.74	.86
Item 11	.71	.84

**c) Dapatan analisis *Total Variance Explained***

Berdasarkan *Total Variance Explained* (Jadual 3.26) dapat disimpulkan item sokongan pensyarah membentuk dua komponen dari dua faktor yang dihasilkan. Peratus varians yang dihasilkan adalah 33.97% dan 27.36%. Jumlah varians terkumpul bagi faktor ini adalah 61.33%. Nilai ini melebihi 60% seperti yang diusulkan oleh Hair et al. (2006). Dua komponen yang diterbitkan ini dikenal pasti sebagai motivasi intrinsik diri sendiri dan norma subjektif dalam penggunaan rubrik.

Jadual 3.26

*Total Varians Terhurai (Total Variance Explained)*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.71	42.85	42.85	3.73	33.97	33.97
2	2.03	18.48	61.33	3.01	27.36	61.33
3	.97	8.87	70.20			
4	.68	6.25	76.46			
5	.62	5.69	82.16			
6	.54	4.98	87.14			
7	.36	3.35	90.50			
8	.35	3.23	93.74			
9	.28	2.59	96.33			
10	.26	2.40	98.74			
11	.13	1.25	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**d) Dapatan *Rotated Component Matrix***

Hasil putaran Varimax (Jadual 3.27), bahagian sokongan difaktorkan kepada dua komponen iaitu motivasi intrinsik sendiri dan norma subjektif dalam penggunaan rubrik. Walau bagaimanapun, item yang diputar tidak menunjukkan dengan jelas kelompok item mengikut teori. Motivasi intrinsik sendiri yang asalnya dikonsepsikan pada item “minat sendiri untuk menambah kemahiran” dan item

“minat sendiri untuk membantu pelajar” dikelompokkan bersama komponen norma subjektif

Jadual 3.27

*Analisis Rotated Component Matrix*

	Component	
	1	2
Kolaborasi rakan sekerja	.60	
Tekanan rakan sekerja		.69
Fasilitator		.54
Nilai bersama yang dipegang dalam jabatan	.73	
Pelajar	.51	
Mandat organisasi	.68	
Sistem ganjaran organisasi		.81
Pengiktirafan Ketua Jabatan		.73
Sumber bacaan yang mudah diperolehi	.70	
Minat sendiri untuk menambah kemahiran	.86	
Minat sendiri untuk membantu pelajar	.84	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

### 3.6.3.5 Dapatan konstruk bahagian amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik

#### a) Dapatan ujian *KMO* dan *Sphericity Bartlett*

Jadual 3.28 memaparkan nilai *KMO* adalah 0.91 dan angka signifikan statistik dari Ujian *Sphericity Bartlett* adalah 0.00. keputusan ujian ini mematuhi syarat yang diperkatakan oleh Tabachnick dan Fidell (2007) iaitu nilai *KMO* melebihi nilai 0.60 dan Ujian *Sphericity Bartlett* juga signifikan ( $p < 0.05$ ). Keputusan yang positif ini mengesahkan data kajian ini sesuai untuk dibuat analisis faktor.

Jadual 3.28

*Keputusan Ujian KMO dan Sphericity Bartlett*

<b>Ujian KMO dan Bartlett</b>		
Ukuran kecukupan pesampelan Kaiser-Meyer-Olkin		0.91
Ujian Sphericity Bartlett	Approx. Chi-Square	14636.62
	df	253
	Sig.	0.00

**b)Dapatan analisis komunaliti dan muatan faktor**

Dalam kajian ini, nilai 0.40 diambil sebagai nilai pintasan untuk menyingkirkan item dari data. Dari Jadual 3.22 nilai komunaliti bagi konstruk amalan berada dalam julat 0.49 hingga 0.83 dan nilai muatan faktor berada dalam julat 0.55 hingga 0.90. Berdasarkan dari matriks Jadual 3.29 ini tiada item disingkirkan. Kesemua 23 item dalam konstruk amalan dikekalkan.

Jadual 3.29

*Matriks PCA untuk komunaliti dan muatan faktor*

<b>Item</b>	<b>Komunaliti</b>	<b>Muatan faktor</b>
Item 1	.70	.77
Item 2	.83	.85
Item 3	.80	.83
Item 4	.71	.78
Item 5	.67	.69
Item 6	.78	.78
Item 7	.81	.83
Item 8	.78	.82
Item 9	.63	.63

Jadual 3.29 (sambungan)

Item	Komunaliti	Muatan faktor
Item 10	.58	.55
Item 11	.54	.56
Item 12	.53	.66
Item 13	.49	.57
Item 14	.61	.70
Item 15	.61	.69
Item 16	.56	.58
Item 17	.64	.70
Item 18	.72	.84
Item 19	.75	.86
Item 20	.81	.89
Item 21	.82	.90
Item 22	.79	.88
Item 23	.73	.85

**a) Dapatan analisis *Total Variance Explained***

Berdasarkan *Total Variance Explained* (Jadual 3.30) dapat disimpulkan item amalan pensyarah membentuk empat komponen dari empat faktor yang dihasilkan. Peratus varians yang dihasilkan adalah 24.30%, 17.34%, 15.16% dan 12.72%. Jumlah varians terkumpul bagi faktor ini adalah 69.53%. Nilai ini melebihi 60% seperti yang diusulkan oleh Hair et al. (2006). Empat komponen yang diterbitkan ini dikenal pasti sebagai penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik, mudah faham semasa membina rubrik, keadilan semasa menggunakan rubrik dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik.

Jadual 3.30

*Total Varians Terhurai (Total Variance Explained)*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.50	32.60	32.60	5.58	24.30	24.30
2	5.91	25.71	58.32	3.99	17.34	41.64
3	1.49	6.50	64.82	3.48	15.16	56.81
4	1.08	4.71	69.53	2.92	12.72	69.53
5	.84	3.69	73.22			
6	.80	3.49	76.72			
7	.63	2.77	79.49			
8	.56	2.44	81.94			
9	.46	2.02	83.96			
10	.46	2.00	85.96			
11	.41	1.81	87.78			
12	.36	1.59	89.37			
13	.34	1.51	90.88			
14	.29	1.29	92.17			
15	.26	1.13	93.31			
16	.25	1.08	94.40			
17	.22	.99	95.39			
18	.21	.91	96.30			
19	.20	.87	97.18			
20	.19	.83	98.01			
21	.17	.75	98.76			
22	.15	.69	99.45			
23	.12	.54	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**d) Dapatan Rotated Component Matrix**

Hasil putaran Varimax (Jadual 3.31), bahagian amalan difaktorkan kepada empat komponen iaitu penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik (6 item), mudah faham semasa membina rubrik (6 item), keadilan semasa menggunakan rubrik (3 item) dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik (8 item).

Jadual 3.31

*Analisis Rotated Component Matrix*

	Component			
	1	2	3	4
menyenaraikan hasil pembelajaran yang hendak diukur.			.77	
Membahagikan setiap hasil pembelajaran kepada kualiti persembahan mengikut julat skala markah.			.85	
Menerangkan ciri-ciri kualiti bagi setiap julat skala markah.		.83		
Menulis skala bernombor untuk membezakan tahap pencapaian kualiti.		.78		
Berbincang dengan pensyarah lain ciri-ciri persembahan pelajar yang baik.		.69		
Berbincang dengan pensyarah lain prosedur yang perlu diambil untuk memastikan penilaian adil pada setiap pelajar.		.78		
Berbincang dengan pensyarah lain kemungkinan istilah pada rubrik tidak jelas semasa penilaian.		.83		
Berbincang dengan pensyarah lain kemungkinan wujud unsur “bias” Semasa penilaian.		.82		
Mengubah suai ayat dalam ruang julat skala markah rubrik mengikut spesifikasi kursus diajar.			.63	
Membandingkan contoh rubrik dari pelbagai sumber dan mengubah suai mengikut hasil pembelajaran yang diinginkan.			.55	
Membandingkan contoh tugas pelajar sebagai panduan ciri-ciri kualiti “pencapaian minima” Dan “pencapaian cemerlang”.			.56	
Menghasilkan sendiri produk yang diharapkan seperti mana spesifikasi pada rubrik sebelum membuat penilaian sebenar terhadap pelajar.				.66
Menunjukkan rubrik yang dibina untuk semakan pakar untuk kesahan kandungan.			.57	
Menjalankan ujian rintis (pilot test) terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain sebelum membuat penilaian sebenar pada pelajar.				.70
Mengajak pensyarah lain bersama-sama membuat penerapan untuk memastikan kebolehpercayaan markah yang diberi.				.69
Memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja.	.58			
Menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan untuk mengelakkan pemberian markah terlalu tinggi.	.70			
Menghadapi masalah memberi markah kerana membaca ayat pada rubrik yang terlalu panjang.	.84			
Menghadapi masalah memberi markah kerana dua atau lebih perlakuan perlu ada dalam satu tahap julat skala markah.	.86			



Jadual 3.31 (sambungan)

	Component			
	1	2	3	4
Ragu-ragu dengan konsistensi markah yang diberi pada pelajar kerana tahap julat skala markah terlalu banyak (5 tahap mengikut saranan ipgm).	.89			
Tidak dapat fokus pada penilaian kerana perlu merekod markah serentak dengan perlakuan berlaku.	.90			
Keliru menetapkan masa yang sesuai untuk penilaian komponen kepimpinan untuk memastikan pelajar benar-benar telah kuasai objektif.	.88			
Hanya mengagak untuk pemarkahan kualiti berterusan seperti komunikasi interpersonal kerana interaksi bersemuka terhad.	.85			
Extraction Method: Principal Component Analysis.				
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 7 iterations.				

Item “Memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja” dan item “Menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan untuk mengelakkan pemberian markah terlalu tinggi” pada mulanya dikonsepsikan dalam komponen keadilan semasa menggunakan rubrik telah dikelompokkan bersama komponen mudah tadbir semasa menggunakan rubrik.

### 3.7 Prosedur Mengutip Data

Kajian ini menggunakan reka bentuk tinjauan. Jenis tinjauan yang dicadangkan dalam kajian ini adalah tinjauan semasa (*Cross-section*) kerana data yang dikumpulkan hanya pada satu masa tertentu sahaja (Creswell, 2014). Kaedah yang digunakan adalah kuantitatif. Instrumen yang digunakan pula adalah borang soal selidik sahaja. Data diperolehi dari pensyarah IPG yang tidak terlibat dengan polisi penyuraian IPG di Semenanjung Malaysia iaitu melibatkan 12 IPG dengan jumlah sampel 845 orang pensyarah.

Sebagai permulaan, penyelidik mengemukakan permohonan kepada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Pendidikan (EPRD), Kementerian Pendidikan Malaysia. Memandangkan sampel dan fokus kajian melibatkan sistem dan pensyarah IPG, kebenaran juga diperolehi dari Rektor Institut Pendidikan Guru Malaysia dengan memaklumkan IPG kampus (IPGK) yang akan terlibat dengan kajian. Dengan itu, surat kebenaran dari Rektor IPGM juga diperolehi dengan salinan kepada Pengarah IPG kampus yang terlibat dalam kajian.

Atas faktor jarak, penyelidik memulakan lawatan ke IPG Zon Tengah terlebih dahulu yang melibatkan lima IPG (perincian pada Jadual 3.1). Untuk setiap IPG kajian, penyelidik berjumpa dengan pentadbir institut untuk memohon kebenaran kajian dengan mengusulkan surat kebenaran dari EPRD dan IPGM (Lampiran G). Setelah Pengarah IPGK minitkan surat permohonan penyelidik untuk menjalankan kajian kepada pegawai yang bertanggungjawab, penyelidik berjumpa pegawai berkenaan untuk taklimat ringkas berkenaan kajian dan konstruk soal selidik sebelum serahan instrumen. Bilangan pensyarah di setiap jabatan juga diperolehi melalui pentadbir institut. Untuk memudahkan edaran, instrumen terlebih dahulu diikat mengikut Jabatan Akademik dengan label jabatan dan bilangan pensyarah yang terdapat dalam jabatan berkenaan. Penyelidik menerangkan tujuan kajian dan persetujuan dicapai berhubung langkah edaran instrumen kepada setiap pensyarah akademik di institut dan tarikh untuk penyelidik mengutip semula instrumen. Langkah yang sama diulang pada IPG Zon Selatan, Zon Timur dan Zon Utara.

Secara kasar, tiga bulan diberi kepada pihak institut untuk edaran dan mengutip semula keseluruhan instrumen. Sebagai tambahan, untuk mengurangkan faktor *non response error*, penyelidik mengambil langkah menghubungi semula pegawai yang ditugaskan menguruskan instrumen. Kerjasama diminta kepada pegawai berkenaan untuk menguar-uarkan kepada Ketua Jabatan Akademik bagi memastikan pensyarah menanda dan memulangkan instrumen dengan lengkap. Penyelidik juga menerangkan implikasi pada kajian jika pulangan instrumen terlalu sedikit. Hakikatnya, setiap IPG menunjukkan komitmen yang tinggi kerana bermula dari peringkat pentadbiran lagi urusan dipermudahkan tanpa berlengah masa. Urusan kutipan semula instrumen dari setiap pensyarah juga dibuat dengan sistematik melalui Ketua Jabatan Akademik beserta dokumen bilangan asal yang dihantar dan bilangan yang berjaya dikutip semula. Secara keseluruhan, bilangan instrumen yang berjaya dikutip semula dan kualiti respon pensyarah bagi setiap IPG dalam kajian memuaskan.

### **3.8 Analisis Data**

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah borang soal selidik. Dengan sebab itu, analisis data hanya melibatkan analisis kuantitatif sahaja. Data kuantitatif dianalisis dengan menggunakan perisian *SPSS* versi 20.0. Dua jenis statistik yang digunakan dalam kajian ini adalah statistik deskriptif dan statistik inferensi. Menurut Mohd Majid (2000), statistik deskriptif digunakan untuk memudahkan penjanaan maklumat ataupun data yang diperoleh bagi populasi ataupun sampel dan memerihalkan hasil sesuatu keputusan kajian.

Statistik deskriptif boleh dijana melalui perisian statistik untuk menghasilkan data yang mewakili peratusan, min, sisihan piawai dan frekuensi. Untuk melihat kecenderungan trend, data deskriptif boleh dikomunikasikan melalui jadual, ilustrasi rajah atau graf untuk memudahkan pentafsiran data daripada maklumat soal selidik. Bagi semua pernyataan negatif, penyelidik telah mengekodkan semula data kepada skor positif bagi mendapatkan keputusan sebenar. Langkah ini selari dengan pernyataan kepentingan analisis data iaitu membantu penyelidik membuat ringkasan data supaya lebih mudah difahami (Sabitha, 2005).

Skala pengukuran dalam kajian ini adalah skala nominal dan skala ordinal. Skala nominal dibangunkan pada bahagian demografi untuk mengumpul data responden kajian iaitu jantina, umur, tempoh berkhidmat di IPG dan kelayakan pendidikan tertinggi. Skala ordinal merupakan skala yang mempunyai kategori-kategori yang bebas antara satu sama lain dan skala-skalanya disusun dalam angka menaik (Chua, 2011). Dalam kajian ini, selain demografi, pengukuran data ordinal menggunakan Skala *Likert* lima mata. Untuk mengukur amalan pula, skala ordinal disusun dari 1. tidak pernah, 2. jarang-jarang, 3. selalu, 4. kerap dan 5. sangat kerap. Selain itu, konstruk pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan pula, jangkaan respons disusun dalam pemeringkatan 1. sangat tidak setuju, 2. tidak setuju, 3. kurang setuju, 4. setuju dan 5. sangat setuju.

Dalam kajian ini, data dipersembahkan dalam bentuk peratusan, min dan sisihan piawai. Bagi memudahkan huraian tahap prestasi pemboleh ubah yang dikaji,

penyelidik mengkategorikan dan menginterpretasikan skor min kepada tiga tahap (Jadual 3.32 ) mengikut saranan Pallant (2007).

Jadual 3.32

*Skala interpretasi min*

<b>Min</b>	<b>Interpretasi</b>
1.00 – 2.33	Rendah
2.34 – 3.67	Sederhana
3.68 – 5.00	Tinggi

Sumber: Diubah suai daripada Pallant (2007)

Sebagai perincian, prestasi pensyarah menunjukkan tahap rendah jika skor min berada pada julat 1.00 hingga 2.33. Skor min 2.34 hingga 3.66 menunjukkan tahap prestasi sederhana manakala skor min 3.67 hingga 5.00 menunjukkan pensyarah berada pada prestasi tahap tinggi.

Selain itu, statistik inferensi pula digunakan untuk mendapatkan maklumat interaksi antara pemboleh ubah dan demografi daripada sampel. Pengaruh antara pemboleh ubah yang memberi kesan kepada pemboleh ubah yang lain juga dapat dikenal pasti (Chua, 2011). Dalam kajian ini, statistik inferensi digunakan untuk menjawab hipotesis seperti mana yang diringkaskan dalam Jadual 3.33. Antara statistik inferensi yang digunakan bagi menguji hipotesis-hipotesis kajian adalah Ujian Anova 2 hala dan analisis regresi berganda.

Jadual 3.33

*Rumusan penggunaan statistik untuk setiap soalan kajian*

<b>Bil</b>	<b>Soalan Kajian</b>	<b>Analisis Statistik</b>
1	Apakah tahap pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Deskriptif - min dan sisihan piawai
2	Apakah sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Deskriptif - min dan sisihan piawai
3	Apakah tahap motivasi untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Deskriptif - min dan sisihan piawai
4	Apakah tahap sokongan sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Deskriptif - min dan sisihan piawai
5	Apakah tahap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG?	Deskriptif - min dan sisihan piawai
6	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah IPG mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri?	Anova 2 Hala
7	Adakah tahap pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial mempengaruhi secara signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG ?	Regresi Berganda

### 3.9 Rumusan

Secara keseluruhan bab ini membincangkan prosedur utama yang terlibat dalam kajian. Kajian ini menggunakan reka bentuk tinjauan dengan menggunakan instrumen soal selidik. Kaedah kuantitatif diaplikasikan bagi menyokong persoalan kajian. Pemilihan reka bentuk kajian, jumlah sampel, pembangunan dan prosedur kesahan dan kebolehpercayaan data disertai dengan rasional sokongan penyelidik terdahulu. Prosedur kutipan data diuraikan dengan penekanan kepada langkah untuk mengurangkan *non response error*. Teknik analisis data juga diterangkan mengikut soalan kajian. Akhirnya, data yang terkumpul diharapkan dapat menjana dapatan, menjawab soalan kajian serta memberikan gambaran menyeluruh senario pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah Institut Pendidikan Guru.



## **BAB EMPAT**

### **DAPATAN KAJIAN**

#### **4.1 Pendahuluan**

Bab ini membincangkan dapatan kajian yang dibahagikan kepada tiga aspek iaitu profil responden, tahap dan pengaruh. Bahagian disusun berdasarkan profil responden pada bahagian pertama. Dapatan tahap mengikut konstruk dan komponen berbeza iaitu pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI dan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dilaporkan pada bahagian kedua. Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial pensyarah terhadap amalan mentaksir kemahiran insaniah menggunakan rubrik juga dibincang. Data yang diperolehi telah dianalisis menggunakan perisian *SPSS* versi 20.0

#### **4.2 Profil Responden**

Profil responden dalam kalangan pensyarah Institut Pendidikan Guru (IPG) dihuraikan berdasarkan jantina, kelayakan akademik tertinggi, tempoh mengajar di IPG dan penyertaan kursus pentaksiran KI menggunakan rubrik. Profil responden ditunjukkan dalam Jadual 4.1. Daripada 626 orang responden yang menyertai kajian ini seramai 286 (45.70%) orang adalah daripada kumpulan pensyarah lelaki manakala seramai 340 (54.30%) orang adalah daripada kalangan pensyarah perempuan.



Dari segi kelayakan akademik, 18 responden (2.90%) berkecukupan Ijazah Sarjana Muda, 493 orang responden (78.80%) berkecukupan Ijazah Sarjana dan 115 responden (18.30%) berkecukupan Doktor Falsafah. Dilihat dari segi pengalaman mengajar sebagai pensyarah IPG profil menunjukkan, 102 responden (16.30%) mempunyai pengalaman kurang dari tujuh tahun di IPG, 268 (42.80%) mempunyai pengalaman 7 hingga 13 tahun, 152 (24.30%) mempunyai pengalaman 14 hingga 20 tahun dan 104 pensyarah (16.60%) mempunyai pengalaman lebih dari 20 tahun.

Data kehadiran kursus mentaksir KI menggunakan rubrik pula menunjukkan, 264 (42.20%) menghadiri sekali kursus, 193 (30.80%) menghadiri dua kali kursus, 111 (17.70%) menghadiri tiga kali kursus dan 58 (9.30%) menghadiri lebih dari tiga kali kursus.

Jadual 4.1

*Profil Responden Kajian Pensyarah IPG*

Responden Guru		
<b>Jantina</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
laki-laki	286	45.70
Perempuan	340	54.30
<b>Jumlah</b>	<b>626</b>	<b>100.00</b>
<b>Kelayakan Akademik</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ijazah Sarjana Muda	18	2.90
Ijazah Sarjana	493	78.80
Doktor Falsafah	115	18.30
<b>Jumlah</b>	<b>626</b>	<b>100.00</b>

Jadual 4.1 (sambungan)

Responden Guru		
<b>Pengalaman Mengajar di IPG</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kurang 7 tahun	102	16.30%
7 hingga 13 tahun	268	42.80%
14 hingga 20 tahun	152	24.30%
Lebih dari 20 tahun	104	16.60%
<b>Jumlah</b>	<b>626</b>	<b>100.00</b>
<b>Kehadiran kursus mentaksir kemahiran insaniah menggunakan rubrik</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 kali	264	42.20%
2 kali	193	30.80%
3 kali	111	17.70%
Lebih dari 3 kali	58	9.30%
<b>Jumlah</b>	<b>626</b>	<b>100.00</b>

#### 4.3 Dapatan Deskriptif

Dapatan kajian pada bahagian ini ditumpukan bagi menjawab soalan mengikut tahap pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Dapatan dilaporkan dengan paparan nilai min dan sisihan piawai secara deskriptif. Bagi mengetahui tahap setiap pemboleh ubah yang dikaji, penyelidik mengkategorikan dan menginterpretasikan skor min ke dalam tiga tahap seperti yang dipamerkan dalam Jadual 4.2.

Jadual 4.2

*Skala Interpretasi Tahap*

Min	Interpretasi
1.00 – 2.33	Rendah
2.34 – 3.67	Sederhana
3.68 – 5.00	Tinggi

Sumber : Adaptasi daripada Mohd Majid (2000)

#### 4.3.1 Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah

Konstruk pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI mempunyai tiga komponen iaitu peranan rubrik secara umum, peranan rubrik dalam mentaksir elemen KI dan keadilan dalam penggunaan rubrik KI.

##### a) Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam komponen peranan rubrik secara umum

Jadual 4.3 melaporkan tidak banyak perbezaan skor antara item dengan julat min paling tinggi ialah 4.74 (SP= 0.49) dan min paling rendah ialah 4.52 (SP= 0.64). Skor min keseluruhan pula adalah 4.62 (SP= 0.43). Ini bermakna pengetahuan pensyarah berkenaan peranan rubrik secara umum berada pada tahap tinggi pada semua item. Peranan rubrik juga diterima dan diakui memberi manfaat kepada pensyarah dalam pentaksiran kemahiran insaniah.

Jadual 4.3

*Tahap Pengetahuan Pensyarah tentang Rubrik Pentaksiran Kemahiran Insaniah dalam Komponen Peranan Rubrik Secara Umum*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Rubrik adalah satu panduan pemarkahan yang sistematik untuk menilai pembentangan pelajar.	4.68	0.52	Tinggi

Jadual 4.3 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
2	Rubrik adalah panduan pemarkahan yang perlu ada dalam penilaian	4.74	0.49	Tinggi
3	Rubrik dapat membantu penilaian sendiri pelajar.	4.59	0.61	Tinggi
4	Rubrik dapat menjimatkan masa semasa penilaian.	4.58	0.62	Tinggi
5	Rubrik menambahkan objektiviti semasa menilai kemahiran.	4.58	0.60	Tinggi
6	Rubrik memudahkan objektiviti dalam menilai kriteria pembentangan pelajar.	4.63	0.53	Tinggi
7	Rubrik memberi maklum balas kepada pelajar untuk penambahbaikan.	4.52	0.64	Tinggi
8	Rubrik dapat mengaitkan hasil pembelajaran yang hendak diukur.	4.62	0.54	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.62</b>	<b>0.43</b>	<b>Tinggi</b>

**b) Tahap pengetahuan pensyarah dalam komponen peranan rubrik untuk mentaksir elemen kemahiran insaniah**

Konstruk ini mengenal pasti tahap pengetahuan pensyarah tentang peranan rubrik dalam mentaksir KI. Pengetahuan pensyarah berada pada tahap tinggi berdasarkan nilai min keseluruhan dari Jadual 4.4 (Min= 4.28, SP= 0.56). Item ``rubrik membolehkan penilaian kemahiran komunikasi dilaksanakan dengan lebih mudah’’ menunjukkan skor min paling tinggi (Min= 4.46, SP= 0.68). Skor min paling rendah pula ialah bagi item``rubrik berguna untuk menilai kematangan pelajar merebut peluang perniagaan’’ (Min= 3.87, SP = 1.02). Kualiti lain yang mendapat skor yang sederhana dengan sisihan standard yang agak besar adalah item “rubrik berguna untuk menilai ketepatan seperti meminta pertolongan hanya bila perlu” (Min= 3.94,

SP= 1.02). Dari dapatan ini dapat dirumuskan pensyarah bersetuju terdapat beberapa kemahiran tertentu sukar dinilai walau menggunakan rubrik sebagai panduan pemarkahan.

Jadual 4.4

*Tahap Pengetahuan Pensyarah tentang Rubrik Kemahiran Insaniah dalam Komponen Mentaksir KI*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Rubrik membolehkan penilaian kemahiran komunikasi dilaksanakan dengan lebih mudah.	4.46	0.68	Tinggi
2	Rubrik berguna untuk menilai kemahiran pembelajaran berterusan dan pengurusan maklumat.	4.47	0.64	Tinggi
3	Rubrik berguna untuk menguji perolehan kemahiran memperuntukkan masa dan sumber yang tepat.	4.41	0.71	Tinggi
4	Rubrik berguna untuk menilai kualiti yang tinggi dalam bekerja.	4.45	0.70	Tinggi
5	Rubrik berguna untuk menilai ketepatan seperti meminta pertolongan hanya bila perlu.	3.94	1.02	Tinggi
6	Rubrik berguna untuk menilai kualiti respons pelajar.	4.31	0.77	Tinggi
7	Rubrik berguna untuk menilai perolehan kemahiran menganalisis dan menilai masalah sebelum membuat keputusan.	4.29	0.77	Tinggi
8	Rubrik berguna untuk menilai kematangan pelajar merebut peluang perniagaan.	3.87	1.02	Tinggi
9	Rubrik memudahkan pensyarah untuk memerhati kebolehan pelajar bekerja sendiri.	4.20	0.85	Tinggi
10	Rubrik mampu membantu pensyarah mentaksir dengan jelas kriteria pelajar membincangkan sesuatu isu dengan berhemah secara lisan.	4.39	0.69	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.28</b>	<b>0.56</b>	<b>Tinggi</b>

**c) Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran kemahiran insaniah dalam komponen keadilan dalam menggunakan rubrik**

Dimensi keadilan dioperasikan sebagai tidak bias dalam memberi markah kepada pelajar. Jadual 4.5 menunjukkan min dan sisihan piawai untuk pengetahuan pensyarah bagi konstruk ini. Secara keseluruhan, data menunjukkan pengetahuan pensyarah berada pada tahap sederhana (Min= 3.47; SP= 0.50). Item ``pensyarah perlu mematuhi prosedur yang sistematik semasa menilai menggunakan rubrik untuk memastikan adil pada pelajar’’ menunjukkan skor min paling tinggi (Min= 4.53, SP = 0.66).

Setelah dikod semula, skor min paling rendah pula ialah bagi item ``pensyarah perlu menilai pelajar dengan pendekatan yang berbeza bagi pelajar yang lebih senior berbanding pelajar yang masih baru dalam pengajian’’ (Min= 2.18, SP= 1.17). Nilai min 2.18 menunjukkan tahap pengetahuan pensyarah berada pada tahap lemah untuk item ini. Item lain yang menunjukkan skor yang rendah (setelah dikod semula) dengan sisihan piawai yang agak besar adalah ``pensyarah perlu mencuba memberi markah yang tinggi kepada pelajar yang sudah diketahui dalam kategori cemerlang berbanding pelajar yang lemah’’ (Min= 2.84, SP= 1.27) dan ``pensyarah perlu memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja’’ (Min= 2.94, SP= 1.27).

Jadual 4.5

*Tahap Pengetahuan Pensyarah tentang Rubrik Pentaksiran Kemahiran Insaniah  
Komponen Keadilan dalam Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Pensyarah perlu menetapkan satu persetujuan yang selaras untuk mentaksir kriteria “persembahan yang baik” mengikut rubrik.	4.50	0.64	Tinggi
2	Pensyarah perlu menilai pelajar dengan pendekatan yang berbeza bagi pelajar yang lebih senior berbanding pelajar yang masih baru dalam pengajian.	2.18	1.17	Lemah
3	Pensyarah perlu mematuhi prosedur yang sistematik semasa menilai menggunakan rubrik untuk memastikan adil pada pelajar.	4.53	0.66	Tinggi
4	Pensyarah perlu mencuba memberi markah yang tinggi kepada pelajar yang sudah diketahui dalam kategori cemerlang berbanding pelajar yang lemah.	2.84	1.27	Sederhana
5	Pensyarah perlu memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja.	2.94	1.27	Sederhana
6	Pensyarah perlu menghasilkan sendiri 'outcome" mengikut spesifikasi rubrik sebelum membuat penilaian sebenar pada pelajar.	3.83	1.04	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.47</b>	<b>0.50</b>	<b>Sederhana</b>

#### 4.3.2 Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah

Konstruk sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik mengandungi lima komponen iaitu kegunaan rubrik semasa pembentangan pelajar, nilai rubrik dalam pentaksiran, efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik, kebimbangan semasa menggunakan rubrik dan regulasi sendiri terhadap rubrik.

**a) Sikap pensyarah dalam komponen kegunaan rubrik semasa pembentangan.**

Pembentangan adalah satu kaedah yang kerap dipraktik oleh pensyarah dalam menilai kemahiran insaniah khususnya kemahiran komunikasi. Dapatan dilaporkan pada Jadual 4.6. Sebilangan kecil pensyarah masih menganggap rubrik tidak bermanfaat dalam menilai pembentangan pelajar. Ini ditunjukkan dari min skor sederhana item ke empat dalam komponen ini (Min= 3.64, SP= 1.36). Walau bagaimanapun, min keseluruhan kegunaan rubrik semasa pembentangan masih berada pada tahap tinggi (Min= 4.25, SP= 0.59) dengan min paling tinggi untuk item “rubrik membolehkan pelajar dinilai dengan adil” (Min= 4.54, SP= 0.60). Ini bermakna majoriti pensyarah menerima penggunaan rubrik semasa menilai pembentangan pelajar.

Jadual 4.6

*Sikap Pensyarah Dalam Komponen Kegunaan Rubrik Semasa Pembentangan Pelajar*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Rubrik adalah satu panduan yang tekal untuk pemarkahan pembentangan.	4.31	0.82	Tinggi
2	Rubrik membolehkan pelajar dinilai dengan adil.	4.54	0.60	Tinggi
3	Rubrik membantu dalam penilaian pembentangan pelajar.	4.53	0.58	Tinggi
4	Rubrik tidak bermanfaat dalam menilai pembentangan pelajar.	3.64	1.36	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.25</b>	<b>0.59</b>	<b>Tinggi</b>



**b) Sikap pensyarah dalam komponen nilai rubrik semasa pentaksiran.**

Jadual 4.7 melaporkan dapatan untuk sikap pensyarah dalam komponen nilai rubrik semasa pentaksiran. Sebilangan besar pensyarah bersetuju rubrik banyak memudahkan semasa penilaian (Min= 4.38, SP= 0.75). Namun begitu ada sebilangan kecil pensyarah masih ragu-ragu dengan peranan rubrik. Ini ditunjukkan dari skor min yang sederhana (setelah dikod semula) bagi item “tanpa rubrik pun penilaian dapat dilakukan dengan baik” (Min= 3.34, SP= 1.23) dan “rubrik membuatkan penilaian lebih sukar” (Min= 3.61, SP= 1.23). Walau bagaimanapun, skor min keseluruhan masih berada pada tahap tinggi (Min= 3.88, SP= 0.71). Ini bermakna sikap pensyarah adalah positif dalam menggunakan rubrik semasa penskoran.

Jadual 4.7

*Sikap Pensyarah dalam Komponen Nilai Rubrik semasa Pentaksiran*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Tanpa rubrik pun penilaian dapat dilakukan dengan baik.	3.34	1.23	Sederhana
2	Rubrik membuatkan penilaian lebih sukar.	3.61	1.23	Sederhana
3	Rubrik banyak memudahkan semasa penilaian.	4.38	0.75	Tinggi
4	Rubrik mampu mengurangkan ralat pemarkahan pelajar dari aspek kebolehpercayaan data.	4.35	0.68	Tinggi
5	Prosedur penilaian menggunakan rubrik banyak mengambil masa saya.	3.73	1.14	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.88</b>	<b>0.71</b>	<b>Tinggi</b>

**c) Sikap pensyarah dalam komponen efikasi sendiri semasa membina rubrik**

Dapatan sikap pensyarah dalam komponen efikasi sendiri semasa membina rubrik menunjukkan prestasi yang sederhana. Tidak banyak perbezaan skor antara item dilaporkan (Jadual 4.8). Min skor paling tinggi ialah 3.72 (SP= 0.96) untuk item “mudah untuk membina rubrik dengan ayat yang ringkas untuk menilai elemen kemahiran insaniah”. Min paling rendah ialah 2.98 (SP= 1.12) untuk item “pembinaan rubrik adalah suatu kerja yang mudah”.

Perincian item menunjukkan pensyarah kurang yakin apabila menanda skor yang sederhana bagi item “yakin untuk menyediakan rubrik” (Min= 3.67, SP= 1.23). Item “mudah untuk membina rubrik yang mudah faham” (Min= 3.65, SP= 1.05) dan “mudah untuk membina rubrik yang mudah tadbir untuk menilai elemen kemahiran insaniah” (Min= 3.64, SP= 1.02) juga menunjukkan tahap yang sederhana. Skor min keseluruhan pula hanya 3.53 (SP= 0.96). Ini bermakna efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik masih berada pada tahap sederhana.

Jadual 4.8

*Sikap Pensyarah dalam Komponen Efikasi Kendiri semasa Membina Rubrik.*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Yakin untuk menyediakan rubrik.	3.67	1.23	Sederhana
2	Pembinaan rubrik adalah suatu kerja yang mudah.	2.98	1.12	Sederhana
3	Mudah untuk membina rubrik dengan ayat yang ringkas untuk menilai elemen kemahiran insaniah.	3.72	0.96	Tinggi
4	Mudah untuk membina rubrik yang mudah faham untuk menilai elemen kemahiran insaniah.	3.65	1.05	Sederhana

Jadual 4.8 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
5	Mudah untuk membina rubrik yang mudah tadbir untuk menilai elemen kemahiran insaniah.	3.64	1.02	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.53</b>	<b>0.65</b>	<b>Sederhana</b>

**d) Sikap pensyarah dalam komponen kebimbangan semasa menggunakan rubrik**

Item komponen ini dibina untuk mengenal pasti sikap pensyarah dalam dimensi kebimbangan semasa menggunakan rubrik. Min dan sisihan piawai ditunjukkan pada Jadual 4.9. Setelah dikod semula, skor paling tinggi tercatat pada item kesahan rubrik yang saya bina meragukan (Min= 3.80, SP= 1.12) dan min paling rendah pada item ayat panjang pada kriteria rubrik menyebabkan saya mudah bosan (Min= 3.10, SP= 1.25). Skor min keseluruhan mencatatkan satu tahap yang sederhana (Min= 3.54, SP= 0.96). Data yang diperolehi menunjukkan ada kebimbangan pensyarah semasa menggunakan rubrik tetapi pada tahap sederhana.

Jadual 4.9

*Sikap Pensyarah dalam Komponen Kebimbangan semasa Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Kesahan rubrik yang saya bina meragukan.	3.80	1.12	Sederhana
2	Prosedur yang saya amalkan semasa menilai pembentangan pelajar menggunakan rubrik meragukan.	3.54	1.21	Sederhana
3	Banyak masa digunakan semasa penilaian menggunakan rubrik menyebabkan saya keletihan.	3.70	1.15	Sederhana
4	Ayat panjang pada kriteria rubrik menyebabkan saya mudah bosan.	3.01	1.25	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.54</b>	<b>0.96</b>	<b>Sederhana</b>

**e) Sikap pensyarah dalam komponen regulasi sendiri terhadap rubrik**

Untuk komponen regulasi sendiri terhadap rubrik, dapatan yang diperolehi ditunjukkan pada Jadual 4.10. Min skor paling tinggi yang dipamerkan ialah 4.35 (SP= 0.69) dan min paling rendah ialah 3.68(SP= 0.94). Skor min keseluruhan pula adalah 4.09 (SP= 0.48). Ini bermakna regulasi sendiri pensyarah terhadap rubrik berada pada tahap tinggi. Walaupun banyak perkara difikirkan semasa membina rubrik (Min= 4.28, SP= 0.83) tetapi penggunaan rubrik dalam penilaian masih boleh dimantapkan (Min= 4.06, SP= 0.73) dan institut patut merangka langkah yang betul untuk memastikan rubrik yang dibina menepati kriteria hasil pembelajaran kursus (Min= 4.35, SP= 0.69) .

Jadual 4.10

*Sikap Pensyarah dalam komponen Regulasi Kendiri terhadap Rubrik.*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Banyak perkara difikirkan semasa membina rubrik.	4.28	0.83	Tinggi
2	Adalah suatu kebanggaan apabila diminta menyediakan rubrik.	3.68	0.94	Sederhana
3	Penggunaan rubrik dalam penilaian masih boleh dimantapkan.	4.06	0.73	Tinggi
4	Institut patut merangka langkah yang betul untuk memastikan rubrik yang dibina menepati kriteria hasil pembelajaran kursus.	4.35	0.69	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.09</b>	<b>0.48</b>	<b>Tinggi</b>

#### 4.3.3 Tahap motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah

Konstruk motivasi pensyarah mencakupi komponen kepuasan intrinsik, efikasi sendiri, kawalan pembelajaran dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik.

##### a) Tahap motivasi pensyarah dalam komponen kepuasan intrinsik

Jadual 4.11 melaporkan dapatan tahap motivasi pensyarah dalam komponen kepuasan intrinsik. Skor min keseluruhan berada pada tahap tinggi (Min= 3.98, SP= 0.54). Skor min paling tinggi ialah 4.23 (SP= 0.60) iaitu bagi item ``walaupun jadual kerja terlalu padat, saya masih boleh mengikuti prosedur penilaian menggunakan rubrik tanpa was-was aspek ketidakadilan pada setiap pelajar''. Skor min paling rendah ialah 3.71 (SP= 0.92) iaitu bagi item ``semasa penilaian, saya lebih suka rubrik yang benar-benar mencabar supaya saya boleh belajar perkara baru''.

Jadual 4.11

*Tahap Motivasi Pensyarah dalam Komponen Kepuasan Intrinsik semasa Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Semasa penilaian, saya lebih suka rubrik yang benar-benar mencabar supaya saya boleh belajar perkara baru.	3.71	0.92	Tinggi
2	Walaupun tiada sokongan dari rakan-rakan, saya fikir masih mampu membina rubrik yang baik.	4.01	0.78	Tinggi
3	Walaupun jadual kerja terlalu padat, saya masih boleh mengikuti prosedur penilaian menggunakan rubrik tanpa was-was aspek ketidakadilan pada setiap pelajar.	4.23	0.60	Tinggi

Jadual 4.11 (sambungan)

<b>Bil</b>	<b>Item</b>	<b>Min</b>	<b>Sisihan Piawai</b>	<b>Tahap</b>
4	Penting bagi saya untuk menunjukkan keupayaan saya menggunakan rubrik kepada rakan-rakan dan ketua jabatan.	4.00	0.88	Tinggi
5	Sekiranya boleh, saya mahu menggunakan rubrik dengan prosedur yang betul melebihi rakan-rakan pensyarah yang lain.	3.96	0.83	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.98</b>	<b>0.54</b>	<b>Tinggi</b>

**b) Tahap motivasi pensyarah dalam dimensi efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik**

Untuk komponen efikasi sendiri menggunakan rubrik, dapatan yang diperolehi menunjukkan tidak banyak perbezaan skor antara item (Jadual 4.12). Min skor paling tinggi ialah 4.37 (SP= 0.60) dan min paling rendah ialah 4.19 (SP= 0.68). Skor min keseluruhan pula adalah 4.30 (SP=0.49). Ini bermakna efikasi sendiri pensyarah untuk menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi.

Jadual 4.12

*Tahap Motivasi Pensyarah dalam Komponen Efikasi Kendiri untuk Menggunakan Rubrik*

<b>Bil</b>	<b>Item</b>	<b>Min</b>	<b>Sisihan Piawai</b>	<b>Tahap</b>
1	Saya percaya dapat menilai dengan baik menggunakan prosedur penggunaan rubrik yang betul.	4.37	0.60	Tinggi
2	Saya yakin memahami dengan baik sekali prosedur untuk memastikan kesahan rubrik yang dibina.	4.32	0.63	Tinggi

Jadual 4.12 (sambungan)

<b>Bil</b>	<b>Item</b>	<b>Min</b>	<b>Sisihan Piawai</b>	<b>Tahap</b>
3	Saya berpuas hati dengan prosedur penilaian menggunakan rubrik yang saya laksanakan sehingga terhasilnya gred pada setiap pelajar.	4.33	0.61	Tinggi
4	Saya berpuas hati dengan rubrik yang dibina selepas berusaha dengan gigih memahami prosedur pembinaan rubrik.	4.31	0.66	Tinggi
5	Saya yakin boleh menguasai semua aspek penilaian menggunakan rubrik.	4.19	0.68	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.30</b>	<b>0.49</b>	<b>Tinggi</b>

**c) Tahap motivasi pensyarah dalam komponen kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik**

Untuk komponen kawalan pembelajaran menggunakan rubrik, dapatan ditunjukkan pada Jadual 4.13. Min skor paling tinggi yang dipamerkan ialah 4.40 (SP= 0.65) untuk item ``saya percaya amat penting bagi saya mendapatkan ilmu yang cukup menggunakan rubrik dengan tidak mengabaikan aspek kebolehpercayaan penilaian''. Min paling rendah dicatatkan pada komponen ini ialah 3.46 (SP=1.06) untuk item ``saya percaya boleh membina rubrik yang baik walau pun untuk kursus yang saya tidak pernah mengajar''. Skor min keseluruhan pula adalah 4.01 (SP=0.50). Ini bermakna kawalan pembelajaran pensyarah untuk menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Responden percaya adalah kelemahan sendiri jika tidak dapat membina rubrik dengan baik (Min= 3.64, SP= 1.01). Sekiranya banyak membuat pembacaan, pensyarah akan lebih pakar dalam membina rubrik (Min= 4.28, SP= 0.70). Sekiranya ada peluang juga, responden mahu berkongsi kepakaran membina rubrik dengan rakan-rakan pensyarah yang lain (Min= 4.25, SP= 0.62).

Jadual 4.13

*Tahap Motivasi Pensyarah dalam Komponen Kawalan Pembelajaran untuk Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Saya percaya boleh membina rubrik yang baik walau pun untuk kursus yang saya tidak pernah mengajar.	3.46	1.06	Sederhana
2	Saya percaya adalah kelemahan saya sendiri jika saya tidak dapat membina rubrik dengan baik.	3.64	1.01	Sederhana
3	Saya percaya amat penting bagi saya mendapatkan ilmu yang cukup menggunakan rubrik dengan tidak mengabaikan aspek kebolehpercayaan penilaian.	4.40	0.65	Tinggi
4	Sekiranya saya banyak membuat pembacaan, saya akan lebih pakar dalam membina rubrik.	4.28	0.70	Tinggi
5	Sekiranya ada peluang, saya mahu berkongsi kepakaran saya membina rubrik dengan rakan-rakan pensyarah yang lain.	4.25	0.62	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.01</b>	<b>0.50</b>	<b>Tinggi</b>

**d) Tahap motivasi pensyarah dalam komponen kebimbangan untuk menggunakan rubrik**

Item konstruk ini dibina untuk mengenal pasti motivasi pensyarah dalam komponen kebimbangan untuk menggunakan rubrik. Min dan sisihan piawai ditunjukkan pada Jadual 4.14. Setelah dikod semula, skor paling tinggi tercatat pada item “saya merasa tidak selesa menggunakan rubrik semasa menilai persembahan pelajar” (Min=3.69, SP= 1.15) dan min paling rendah pada item “saya rasa resah bila pensyarah lain bertanyakan kesahan rubrik yang saya bina” (Min= 3.32, SP= 1.14). Skor min keseluruhan mencatatkan satu tahap yang sederhana dengan sisihan piawai yang besar (Min= 3.51, SP= 0.97). Data yang diperolehi menunjukkan ada kebimbangan pensyarah untuk menggunakan rubrik tetapi pada tahap sederhana.



Jadual 4.14

*Tahap Motivasi Pensyarah dalam Komponen Kebimbangan untuk Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Semasa menilai menggunakan rubrik, saya bayangkan sayalah yang paling teruk berbanding pensyarah lain.	3.42	1.15	Sederhana
2	Semasa menilai menggunakan rubrik, saya sentiasa merasa ragu-ragu markah yang saya berikan pada pelajar.	3.60	1.10	Sederhana
3	Saya merasa tidak selesa menggunakan rubrik semasa menilai persembahan pelajar.	3.69	1.15	Sederhana
4	Saya rasa resah bila pensyarah lain bertanyakan kesahan rubrik yang saya bina.	3.32	1.14	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.51</b>	<b>0.97</b>	<b>Sederhana</b>

#### 4.3.4 Tahap sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah

Sokongan sosial adalah sebarang bentuk sokongan luar kepada pensyarah untuk menggunakan rubrik. Ini termasuk rakan sejawat, fasilitator, ketua jabatan dan juga misi serta budaya jabatan.

##### a) Tahap sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik

Jadual 4.15 melaporkan tahap sokongan sosial yang mendorong pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI. Skor min paling tinggi ialah nilai bersama yang dipegang dalam jabatan (Min= 4.39, SP= 0.61) diikuti oleh kolaborasi rakan sekerja (Min= 4.34, SP= 0.85), mandat organisasi (Min= 4.30, SP= 0.71) dan sumber bacaan yang mudah diperolehi (Min= 4.12, SP= 0.76). Skor tahap sederhana

dicatatkan pada item pelajar (Min= 3.94, SP= 1.02), fasilitator (Min= 3.92, SP= 0.93) dan pengiktirafan ketua jabatan (Min= 3.59, SP= 1.13) . Sistem ganjaran organisasi (Min= 3.26, SP= 1.22) dan tekanan rakan sekerja (Min= 2.82, SP= 1.19) menyumbang pada min skor terendah dalam komponen ini. Walau bagaimanapun, nilai min keseluruhan norma subjektif masih berada pada tahap tinggi (Min= 3.85, SP= 0.54).

Jadual 4.15

*Tahap Sokongan Sosial Pensyarah untuk Menggunakan Rubrik*

<b>Bil</b>	<b>Item</b>	<b>Min</b>	<b>Sisihan Piawai</b>	<b>Tahap</b>
1	Kolaborasi rakan sekerja	4.34	.850	Tinggi
2	Tekanan rakan sekerja	2.82	1.19	Sederhana
3	Fasilitator	3.92	0.93	Tinggi
4	Nilai bersama yang dipegang dalam jabatan	4.39	0.61	Tinggi
5	Pelajar	3.94	1.02	Tinggi
6	Mandat organisasi	4.30	0.71	Tinggi
7	Sistem ganjaran organisasi	3.26	1.22	Sederhana
8	Pengiktirafan Ketua Jabatan	3.59	1.13	Sederhana
9	Sumber bacaan yang mudah diperolehi	4.12	0.76	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.85</b>	<b>0.54</b>	<b>Tinggi</b>

#### **4.3.5 Tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik**

Konstruk amalan pensyarah merentasi komponen membina rubrik dan menggunakan rubrik. Untuk amalan membina rubrik, item dirangka untuk mendapatkan tahap amalan pensyarah dalam penjajaran isi kandungan dan langkah untuk pastikan rubrik yang dibina mudah difahami. Untuk amalan menggunakan rubrik pula, item soal

selidik memberi fokus kepada keadilan pada pelajar dan pengalaman mudah tadbir pensyarah semasa menggunakan rubrik.

**a) Tahap amalan pensyarah dalam komponen penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik**

Untuk komponen amalan penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik, dapat ditunjukkan pada Jadual 4.16. Data menunjukkan tidak banyak perbezaan skor antara item dengan sisihan piawai yang seragam dan nilai kurang dari satu. Min skor paling tinggi ialah amalan “menyenaraikan hasil pembelajaran yang hendak diukur” (Min= 4.53, SP= 0.60). Min paling rendah ialah “membandingkan contoh tugas pelajar sebagai panduan ciri-ciri kualiti “pencapaian minima” dan “pencapaian cemerlang” (Min= 4.06, SP= 0.91). Skor min keseluruhan pula berada pada tahap tinggi (Min= 4.29, SP= 0.56). Ini bermakna pensyarah mematuhi prosedur kerja untuk pastikan kesahan yang tinggi pada rubrik yang dibina.

Jadual 4.16

*Tahap Amalan Pensyarah dalam Komponen Penjajaran Isi Kandungan semasa Membina Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	menyenaraikan hasil pembelajaran yang hendak diukur.	4.53	0.60	Tinggi
2	Membahagikan setiap hasil pembelajaran kepada kualiti persembahan mengikut julat skala markah.	4.44	0.65	Tinggi
3	Mengubah suai ayat dalam ruang julat skala markah rubrik mengikut spesifikasi kursus diajar.	4.21	0.85	Tinggi
4	Membandingkan contoh rubrik dari pelbagai sumber dan mengubah suai mengikut hasil pembelajaran yang diinginkan.	4.20	0.78	Tinggi

Jadual 4.16 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
5	Membandingkan contoh tugas pelajar sebagai panduan ciri-ciri kualiti “pencapaian minima” Dan “pencapaian cemerlang”.	4.06	0.91	Tinggi
6	Menunjukkan rubrik yang dibina untuk semakan pakar untuk kesahan kandungan.	4.28	0.78	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.29</b>	<b>0.56</b>	<b>Tinggi</b>

**b) Tahap amalan pensyarah dalam komponen mudah faham semasa membina rubrik**

Jadual 4.17 melaporkan dapatan amalan pensyarah dalam komponen mudah faham semasa membina rubrik. Data mempamerkan trend yang tidak jauh beza dari komponen pertama dalam konstruk ini. Data menunjukkan tidak banyak perbezaan skor antara item dengan sisihan piawai yang seragam. Skor min paling tinggi ialah 4.43 (SP= 0.65) iaitu bagi item amalan “menerangkan ciri-ciri kualiti bagi setiap julat skala markah”. Skor min paling rendah ialah 4.22 (SP= 0.88) iaitu bagi item amalan “berbincang dengan pensyarah lain kemungkinan wujud unsur bias semasa penilaian”. Dari nilai skor min keseluruhan pengetahuan pensyarah berkenaan peranan rubrik adalah berada pada tahap tinggi (Min= 4.34, SP= 0.58).

Jadual 4.17

*Tahap Amalan Pensyarah dalam Dimensi Mudah Faham semasa Membina Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Menerangkan ciri-ciri kualiti bagi setiap julat skala markah.	4.43	0.65	Tinggi
2	Menulis skala bernombor untuk membezakan tahap pencapaian kualiti.	4.40	0.68	Tinggi

Jadual 4.17 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
3	Berbincang dengan pensyarah lain ciri-ciri persembahan pelajar yang baik.	4.37	0.69	Tinggi
4	Berbincang dengan pensyarah lain prosedur yang perlu diambil untuk memastikan penilaian adil pada setiap pelajar.	4.35	0.72	Tinggi
5	Berbincang dengan pensyarah lain kemungkinan istilah pada rubrik tidak jelas semasa penilaian.	4.27	0.74	Tinggi
6	Berbincang dengan pensyarah lain kemungkinan wujud unsur bias semasa penilaian.	4.22	0.84	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>4.34</b>	<b>0.58</b>	<b>Tinggi</b>

**c) Tahap amalan pensyarah dalam komponen keadilan pada pelajar semasa menggunakan rubrik**

Untuk dimensi keadilan pada pelajar semasa menggunakan rubrik, dapatan ditunjukkan pada Jadual 4.18. Data menunjukkan tidak banyak perbezaan skor antara item dengan sisihan piawai yang seragam dan nilai lebih dari satu. Min skor paling tinggi yang dipamerkan ialah 3.77 (SP= 1.13) untuk item “mengajak pensyarah lain bersama-sama membuat pencerapan untuk memastikan kebolehppercayaan markah yang diberi.”. Setelah dikod semula, min paling rendah dicatatkan pada komponen ini ialah 3.11 (SP= 1.28) untuk item “memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja”.

Skor min keseluruhan pula adalah 3.47 (SP= 1.18). Ini bermakna amalan pensyarah untuk pastikan pemarkahan adil kepada pelajar masih berada pada tahap sederhana.

Antara amalan lain yang menunjukkan tahap sederhana sebelum membuat penilaian sebenar terhadap pelajar adalah, ``menghasilkan sendiri produk yang diharapkan seperti mana spesifikasi pada rubrik'' (Min= 3.74, SP= 1.09) dan ``menjalankan ujian rintis (*pilot test*) terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain'' (Min= 3.46, SP= 1.26). ``Menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan'' (Min= 3.29, SP= 1.24) juga item dengan skor yang kedua rendah setelah dikod semula.

Jadual 4.18

*Tahap Amalan Pensyarah dalam Dimensi Keadilan pada Pelajar semasa Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Menghasilkan sendiri produk yang diharapkan seperti mana spesifikasi pada rubrik sebelum membuat penilaian sebenar terhadap pelajar.	3.74	1.09	Tinggi
2	Menjalankan ujian rintis ( <i>pilot test</i> ) terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain sebelum membuat penilaian sebenar pada pelajar.	3.46	1.26	Sederhana
3	Mengajak pensyarah lain bersama-sama membuat pencerapan untuk memastikan kebolehppercayaan markah yang diberi.	3.77	1.13	Tinggi
4	Memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja.	3.11	1.27	Sederhana
5	Menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan untuk mengelakkan pemberian markah terlalu tinggi.	3.29	1.24	Sederhana
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.47</b>	<b>1.18</b>	<b>Sederhana</b>

**d) Tahap amalan pensyarah dalam komponen mudah tadbir semasa menggunakan rubrik**

Item komponen ini dibina untuk mengenal pasti amalan pensyarah dalam dimensi mudah tadbir semasa menggunakan rubrik. Data mempamerkan trend yang tidak jauh beza dari dimensi keadilan pada pelajar semasa menggunakan rubrik. Min dan sisihan piawai ditunjukkan pada Jadual 4.19. Setelah dikod semula, skor paling tinggi tercatat pada item ``hanya mengagak untuk pemarkahan kualiti berterusan seperti komunikasi interpersonal kerana interaksi bersemuka terhad'' (Min= 3.68, SP = 1.19) dan min paling rendah pada item ``menghadapi masalah memberi markah kerana dua atau lebih perlakuan perlu ada dalam satu tahap julat skala markah'' (Min= 3.22, SP= 1.15). Skor min keseluruhan mencatatkan satu tahap yang sederhana dengan sisihan piawai yang agak besar (Min= 3.42, SP = 1.02). Dapatan ini menunjukkan wujud isu semasa penskoran menggunakan rubrik tetapi masih berada pada tahap sederhana.

Jadual 4.19

*Tahap Amalan Pensyarah dalam Komponen Mudah Tadbir semasa Menggunakan Rubrik*

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Menghadapi masalah memberi markah kerana membaca ayat pada rubrik yang terlalu panjang.	3.30	1.16	Sederhana
2	Menghadapi masalah memberi markah kerana dua atau lebih perlakuan perlu ada dalam satu tahap julat skala markah.	3.22	1.15	Sederhana
3	Ragu-ragu dengan konsistensi markah yang diberi pada pelajar kerana tahap julat skala markah terlalu banyak	3.40	1.11	Sederhana
4	Tidak dapat fokus pada penilaian kerana perlu merekod markah serentak dengan perlakuan berlaku.	3.50	1.14	Sederhana

Jadual 4.19 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai	Tahap
5	Keliru menetapkan masa yang sesuai untuk penilaian komponen kepimpinan untuk memastikan pelajar benar-benar telah kuasai objektif.	3.43	1.17	Sederhana
6	Hanya mengagak untuk pemarkahan kualiti berterusan seperti komunikasi interpersonal kerana interaksi bersemuka terhad.	3.68	1.19	Tinggi
<b>Purata Min Keseluruhan</b>		<b>3.42</b>	<b>1.02</b>	<b>Sederhana</b>

#### 4.4. Dapatan Ujian Hipotesis Kajian

##### 4.4.1 Perbezaan tahap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri

Bagi menjawab soalan kajian ini ujian statistik Univariate (Anova dua hala) digunakan. Jadual 4.20 menunjukkan tidak terdapat kesan tempoh berkhidmat ke atas amalan yang signifikan ( $F(3, 1.67) = 0.17, p > 0.05$ ). Oleh itu berdasarkan analisis ujian ini, hipotesis nol tidak berjaya ditolak. Ini bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG. Bagi pemboleh ubah tidak bersandar bilangan kursus pula, data menunjukkan terdapat kesan bilangan kursus yang dihadiri ke atas amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik yang signifikan ( $F(5, 7.29) = 0.00, p < 0.05$ ). Dari ujian ini, hipotesis nol berjaya ditolak. Ini bermakna terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik mengikut bilangan kursus yang dihadiri pensyarah.



Jadual 4.20

*Ujian Anova Dua Hala*

<b>Sumber</b>	<b>Jumlah Kuasa Dua Jenis 111</b>	<b>df</b>	<b>Kuasa Dua Min</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Tempoh Berkhidmat	0.99	3	0.33	1.67	0.17
Bilangan Kursus	7.20	5	1.44	7.29	0.00

- a. R Squared = 0.08 (Adjusted R Squared = 0.05)  
 Pemboleh ubah bersandar amalan

Analisis *Post Hoc Tukey HSD* dijalankan untuk mengetahui dengan lebih lanjut kelompok bilangan kursus yang dihadiri menunjukkan perbezaan signifikan pada amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.21, data menunjukkan perbezaan yang signifikan pada amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik ditunjukkan pada kali kedua dan ketiga kali penyertaan dalam kursus ( $p < .05$ ) manakala tidak ada perbezaan yang signifikan pada amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pada kali keempat dan lebih dari empat kali mengikuti kursus.

Jadual 4.21

*Ujian Post Hoc*

*Pemboleh ubah bersandar : Amalan*

		<b>(I) Bil kursus</b>	<b>(J) Bil kursus</b>	<b>Mean Difference (I-J)</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Sig.</b>	<b>95% Confidence Interval</b>	
							<b>Lower Bound</b>	<b>Upper Bound</b>
Tukey HSD	1 kali	2 kali		-.13 <sup>*</sup>	.04	.01	-.25	-.01

Jadual 4.21(sambungan)

(I) Bil kursus		(J) Bil kursus	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1 kali	3 kali	-.23 <sup>*</sup>	.050	.00	-.38	-.09
		4 kali	-.22	.09	.14	-.47	.03
		5 kali	-.32	.13	.14	-.70	.05
		lebih dari 5 kali	-.28	.10	.07	-.58	.01

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

#### 4.4.2 Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik

Keputusan analisis data menggunakan program *SPSS* menunjukkan empat pemboleh ubah peramal adalah signifikan kepada amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Nilai statistik  $F(4,621) = 141.24$  yang diperolehi ialah signifikan iaitu dibawah aras keertian 0.05 (aras keertian  $p < 0.05$ , amalan = 0.00). Ini menunjukkan ia signifikan pada paras keyakinan 95%. Dari Jadual 4.22 mendapati pemboleh ubah peramal yakni pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI dan sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI mempengaruhi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik.

Jadual 4.22

*Nilai Signifikan Pengaruh Pengetahuan, Sikap, Motivasi dan Sokongan Sosial terhadap Amalan Pentaksiran KI Menggunakan Rubrik*

	<b>Model</b>	<b>Sum of Squares</b>	<b>df</b>	<b>Mean Square</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
1	Regression	62.17	4	15.54	141.24	.000 <sup>b</sup>
	Residual	68.33	621	0.11		
	Total	130.51	625			

a. Dependent Variable: amalan

b. Predictors: (Constant), pengetahuan, sikap, motivasi, norma subjektif

Skala interpretasi yang digunakan untuk mengukur dan menghurai nilai pemboleh ubah peramal ( $R^2$ ) ke atas pemboleh ubah kriteria menggunakan tafsiran nilai seperti Jadual 4.23.

Jadual 4.23

*Skala Interpretasi Kesan Pemboleh Ubah Peramal*

<b>Pekali</b>	<b>Nilai</b>	<b>Saiz Kesan</b>
$R^2$	Di bawah 0.02	Sangat kecil dan tidak bermakna
	0.02 hingga 0.15	Kecil
	0.16 hingga 0.30	Sederhana
	Melebihi 0.30	Besar

Sumber : Adaptasi daripada Cohen (1988)

Jadual 4.24 melaporkan pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI dan sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI menyumbang sebanyak 47.00 % ( $R^2 = 0.47$ ) secara keseluruhan kepada perubahan amalan pentaksiran kemahiran insaniah

menggunakan rubrik. Nilai  $R^2$  bersamaan dengan 0.47 menunjukkan bahawa pemboleh ubah peramal (pengetahuan, sikap, motivasi dan norma subjektif) mempunyai kesan yang besar ke atas amalan pensyarah dalam pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Nilai  $R^2$  ini juga menunjukkan faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan norma subjektif mempengaruhi amalan pensyarah sebanyak 47.0% manakala 53.0% lagi adalah dipengaruhi oleh faktor lain.

Jadual 4.24

*Pengaruh Pengetahuan, Sikap, Motivasi dan sokongan sosial terhadap Amalan Pentaksiran Kemahiran Insaniah menggunakan rubrik*

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0.69 <sup>a</sup>	0.47	0.47	0.33

a. Predictors: (Constant), pengetahuan, sikap, motivasi, norma subjektif

b. Dependent Variable: Amalan

Analisis regresi berganda (Jadual 4.25) menunjukkan faktor sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI ( $p = 0.13, > 0.05$ ) tidak signifikan pada aras keertian 5% (0.05). Ini bermakna norma subjektif tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Sebaliknya, pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI ( $p = 0.01, < 0.05$ ), sikap pensyarah terhadap rubrik pentaksiran KI ( $p = 0.00, < 0.05$ ) dan motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI ( $p = 0.00, < 0.05$ ) signifikan pada aras keertian 5% (0.05). Ini

menandakan pengetahuan, sikap dan motivasi mempengaruhi secara signifikan terhadap amalan pensyarah IPG dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik.

Jadual 4.25

*Analisis Regresi Berganda Pengetahuan, Sikap, Motivasi dan sokongan sosial terhadap Amalan Pentaksiran Kemahiran Insaniah Pensyarah Menggunakan Rubrik*

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	.54	.17		3.14	.00	.20	.88
Pengetahuan	.14	.04	.12	3.43	.01	.06	.2
Sikap	.35	.04	.35	8.70	.00	.27	.43
Motivasi	.38	.04	.33	8.97	.00	.29	.46
Norma Subjektif	-.03	.02	-.04	-1.49	.13	-.08	.01

a. Dependent Variable: Amalan

#### 4.5 Rumusan Dapatan Kajian Deskriptif

Berdasarkan dapatan kajian yang dianalisis secara deskriptif, keseluruhannya dapat dirumuskan seperti yang terdapat dalam Jadual 4.26 berikut.

Jadual 4.26

*Rumusan Dapatan Deskriptif bagi Setiap Konstruk dan Komponen Kajian*

Bil	Konstruk Kajian	Skor Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Pengetahuan	4.19	0.38	Tinggi
2	Sikap	3.85	0.45	Tinggi
3	Motivasi	3.97	0.41	Tinggi
4	Norma Subjektif	3.85	0.54	Tinggi
5	Amalan	3.90	0.46	Tinggi

Jadual 4.26 (sambungan)

Bil	Konstruk Kajian	Komponen	Skor Min	SP	Tahap
1	Pengetahuan	Peranan rubrik secara umum	4.62	0.43	Tinggi
		Peranan rubrik untuk menilai kemahiran	4.28	0.56	Tinggi
		Adil dalam penggunaan rubrik	3.47	0.50	Sederhana
2	Sikap	Kegunaan rubrik semasa pembentangan	4.25	0.59	Tinggi
		Nilai rubrik semasa penskoran	3.88	0.71	Tinggi
		Efikasi sendiri semasa membina rubrik	3.53	0.65	Sederhana
		Kebimbangan semasa menggunakan rubrik	3.54	0.96	Sederhana
		Regulasi sendiri terhadap rubrik	4.09	0.48	Tinggi
3	Motivasi	Kepuasan intrinsik	3.98	0.54	Tinggi
		Efikasi sendiri untuk menggunakan rubrik	4.30	0.49	Tinggi
		Kawalan pembelajaran untuk menggunakan rubrik	4.01	0.50	Tinggi
		Kebimbangan untuk menggunakan rubrik	3.51	1.16	Sederhana
4	Norma Subjektif	Norma subjektif dalam penggunaan rubrik	3.86	0.97	Tinggi
5	Amalan	Penjajaran isi kandungan semasa membina rubrik	4.29	0.56	Tinggi
		Mudah faham semasa membina rubrik	4.34	0.58	Tinggi
		Keadilan semasa menggunakan rubrik	3.47	1.18	Sederhana
		Mudah tadbir semasa menggunakan rubrik	3.42	1.02	Sederhana

#### 4.6 Rumusan Soalan Kajian

Berdasarkan dapatan kajian, keseluruhannya dapat dirumuskan seperti yang terdapat dalam Jadual 4.27 berikut.

Jadual 4.27

*Rumusan Dapatan Soalan Kajian*

<b>Bil</b>	<b>Soalan Kajian</b>	<b>Dapatan</b>
1	Apakah tahap pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Tinggi
2	Apakah sikap terhadap rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Positif
3	Apakah tahap motivasi untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Tinggi
4	Apakah tahap sokongan sosial untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI dalam kalangan pensyarah IPG?	Tinggi
5	Apakah tahap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG?	Tinggi
6	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri?	<p>Tidak terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah mengikut tempoh berkhidmat di IPG</p> <p>Terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah IPG mengikut bilangan kursus yang dihadiri</p>
7	Adakah tahap pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial mempengaruhi secara signifikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG?	Faktor pengetahuan, sikap dan motivasi mempengaruhi secara signifikan terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah IPG

#### **4.7 Kesimpulan**

Bab ini membincangkan dapatan dari analisis deskriptif dan inferensi secara kuantitatif. Data ini berdasarkan respons pensyarah IPG yang menjadi sampel dalam kajian ini. Satu generalisasi dapat dibuat bahawa semua pemboleh ubah yang dikaji pada pensyarah berada pada tahap tinggi. Pemboleh ubah itu adalah pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI dan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Selain itu, tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari segi amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah mengikut tempoh berkhidmat di IPG. Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan yang signifikan dari segi amalan pensyarah mengikut bilangan kursus yang dihadiri. Hasil kajian juga menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI terhadap amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah. Sebaliknya, tidak terdapat pengaruh yang signifikan bagi sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI. Dapatan ini diharapkan boleh menjadi satu input yang tekal untuk penambahbaikan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah IPG sehingga mencapai tahap ketiga dalam model TALiP iaitu berjaya meneroka kesedaran sendiri terhadap proses pentaksiran dan mencapai identiti sendiri sebagai penilai.



## **BAB LIMA**

### **PERBINCANGAN DAN CADANGAN**

#### **5.1 Pendahuluan**

Kajian ini bertujuan mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG. Bab ini memfokuskan perbincangan kepada lima bahagian utama iaitu ringkasan kajian, perbincangan, implikasi kajian dan cadangan kajian lanjutan. Bahagian ringkasan kajian memuatkan ringkasan daripada pernyataan masalah, tujuan kajian, kaedah kajian, sampel kajian, kaedah pengumpulan dan penganalisan data.

#### **5.2 Ringkasan Kajian**

Dalam bidang pendidikan, peri pentingnya guru dengan kualiti KI yang tinggi diperlihatkan dengan jelas melalui teras strategik keempat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2011-2015 iaitu membangun dan mengekalkan modal insan bertaraf dunia. Kesenambungan matlamat ini seterusnya dijemakan dalam visi dan aspirasi murid sebagaimana terkandung dalam Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013–2025) iaitu sistem pendidikan akan mempersiapkan setiap murid supaya berani menghadapi cabaran masa depan, menyelesaikan konflik secara aman, membuat keputusan yang wajar dalam situasi kritikal (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Dalam konteks kajian KI di Malaysia, bermula dari tahun 2005 hingga tahun 2016 kajian tertumpu kepada langkah penerapan KI dalam kurikulum IPT diikuti mengenal pasti elemen KI yang diterap pensyarah dan pada masa yang sama mengkaji elemen KI yang dikuasai pelajar. Bermula pada tahun 2014, fokus kajian beralih kepada pembinaan rubrik untuk menilai elemen KI. Hakikatnya, tidak banyak kajian meneroka pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Dapatan kajian Wan Sofiah (2016) menunjukkan terdapat kelemahan dari aspek medium pentaksiran, proses pentaksiran dan pengetahuan pensyarah sendiri sebagai penilai penguasaan KI. Justeru, kajian ini mengisi jurang kajian terdahulu kerana pendekatan kajian ini lebih fokus kepada pentaksiran KI menggunakan rubrik dan sampel kajian adalah pensyarah yang terlibat secara langsung dengan pentaksiran KI menggunakan rubrik.

Dari aspek metodologi, kajian ini menggunakan reka bentuk penyelidikan korelasi kaedah tinjauan. Jenis tinjauan yang dibuat adalah keratan rentas menggunakan instrumen soal selidik. Teknik pensampelan yang digunakan pula adalah pensampelan kebarangkalian jenis rawak berlapis. Lapisan pensampelan berdasarkan lokasi IPG dan jantina pensyarah. Sampel kajian adalah pensyarah yang mengajar di 12 buah IPG pada tahun 2018 yang bukan dari IPGK berstatus Pusat CPD (Continuous Professional Development) di Semenanjung Malaysia. Data yang diperolehi diproses dan dianalisis berbantuan pakej statistik SPSS versi 20.

### **5.3 Perbincangan**

Dalam bahagian ini, penyelidik membincangkan dapatan kajian berdasarkan susunan soalan kajian dimulai dengan dapatan deskriptif seterusnya dapatan inferensi hipotesis kajian. Penulisan kritikal mengupas dapatan kajian yang dijustifikasikan dengan teori dan model serta kaitan dengan kajian lepas. Implikasi kajian serta cadangan penambahbaikan juga diuraikan sebagai refleksi dari kelemahan yang ditemui pada dapatan.

#### **5.3.1 Tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik pentaksiran KI**

Konstruk pengetahuan pensyarah tentang rubrik KI mempunyai tiga komponen iaitu peranan rubrik secara umum, peranan rubrik dalam mentaksir elemen KI dan adil dalam penggunaan rubrik. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan tahap pengetahuan pensyarah tentang rubrik KI berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen melaporkan komponen keadilan dalam penggunaan rubrik hanya berada pada tahap sederhana.

Pensyarah bersetuju perlu adil pada setiap pelajar semasa mentaksir menggunakan rubrik. Ini diwakili melalui skor yang tinggi pada item ini. Walau bagaimanapun, skor yang sederhana dan lemah diperolehi apabila komponen bias diperincikan melalui item pensyarah perlu memberi markah yang tinggi kepada pelajar dalam kategori cemerlang dan lebih senior masing-masing. Fenomena bias ini selari dengan pandangan Brown (2005). Antara jenis kesilapan dalam penggunaan rubrik yang disebutkan oleh Brown (2005) adalah bias yang disebabkan oleh kesan halo,

*leniency* dan *strictness*. Feeley (2002) turut memperkatakan kewujudan kesan halo dan menganggap kewujudan kesan halo dalam pentaksiran berpunca daripada ketidakupayaan penilai untuk mendiskriminasikan antara konsep jelas yang sepatutnya diukur dan persepsi daripada tingkah laku yang dinilai. Feeley (2002) juga berpendapat kesan halo mendorong pentaksiran berdasarkan tarikan fizikal dan latar belakang yang dianggap lebih baik oleh penilai. Pendapat yang sama juga disokong oleh Bokek-Cohen dan Davidowitz (2008).

Penemuan dapatan pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI hanya berada pada tahap sederhana bagi komponen keadilan memberi petunjuk terdapat percanggahan amalan mengikut praktik yang betul dan kelemahan pengetahuan pendidik. Pengetahuan seharusnya menjadi dasar yang kuat sebagaimana yang diwakili dalam grafik model pentaksiran TALiP. Situasi ini selari dengan kata-kata Brookhart (2011), walaupun timbul pelbagai kelemahan dari aspek kemahiran dalam literasi pentaksiran, ramai guru sering terlibat dalam membuat keputusan berkaitan pentaksiran tanpa latar belakang atau latihan yang mencukupi. Akibatnya, mungkin berlaku pentaksiran yang tidak mematuhi prosedur yang betul selari dengan pernyataan Stiggins (2010).

Kepentingan kerangka pengetahuan yang mantap untuk setiap aspek amalan pentaksiran khususnya prosedur pentaksiran juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016) apabila menerangkan pengetahuan sebagai dasar kerangka model TALiP dan menjadi teras di mana tanpa pengetahuan yang kukuh guru-guru sukar melaksanakan

pentaksiran dengan lebih mendalam. Dalam konteks bias semasa penggunaan rubrik, kaedah yang tidak konsisten turut menyumbang kepada bias (Gonsalvez & Freestone, 2007). Dengan sebab itu, langkah meminimakan ralat dalam pentaksiran antara penilai adalah penting.

Berbeza dari kajian Mohd Zaki et al. (2008) dan Wan Sofiah (2016), secara keseluruhan pensyarah dalam kajian ini menunjukkan tahap pengetahuan yang tinggi tentang rubrik pentaksiran KI terutama dalam komponen peranan pensyarah sebagai penilai. Kelemahan pengetahuan pensyarah hanya pada aspek bias pada pelajar semasa penilaian. Kajian Wan Sofiah juga menemukan masih ramai pensyarah tidak pernah mengikuti bengkel dan tidak biasa dengan pentaksiran menggunakan rubrik serta ragu-ragu dengan aspek ketekalan semasa memberi markah kemahiran insaniah. Situasi ini agak berbeza dengan sampel pada kajian ini kerana hanya 25.9% dari pensyarah dilaporkan tidak pernah menghadiri kursus mentaksir kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Walau bagaimanapun, seperti dapatan Wan Sofiah, pensyarah dalam kajian ini juga ragu-ragu dengan aspek ketekalan semasa memberi markah kemahiran insaniah sebagaimana yang dilaporkan dalam dapatan.

Situasi yang sama juga dilaporkan oleh Azmanirah et al. (2014). Kumpulan penyelidik ini meninjau kaedah pentaksiran yang diamalkan oleh tiga orang guru vokasional dalam jurusan kejuruteraan elektronik dan elektrik. Melalui temu bual dilaporkan proses pentaksiran oleh guru masih menggunakan cara tradisional dan tidak memenuhi kehendak pentaksiran autentik. Ahmed, Miskovic, Darzi,

Athanasiou dan Hanna (2011) juga membuat sorotan kajian alat pentaksiran yang memberi fokus kepada pemerhatian sahaja. Dari analisis dokumen yang dibuat, penyelidik ini merumuskan pentaksiran pada aspek kemahiran teknikal semasa menggunakan rubrik tidak sah dan tidak boleh percaya. Penemuan Ahmed et al. menyokong penemuan kajian ini. Dapatan tahap yang sederhana dalam komponen keadilan menunjukkan pentaksiran pensyarah masih boleh dipertikaikan kerana pensyarah tidak mantap dalam aspek ketekalan pemberian markah pada pelajar berbeza.

Dapatan kajian ini menyokong penemuan yang sama pada kajian Ahmed et al. (2011), Mohd Zaki et al. (2008) dan Wan Sofiah (2016). Ini memberi implikasi bahawa latihan perlu dijalankan secara lebih terancang oleh pihak institut. Kajian ini mencadangkan pengisian latihan perlu ditekankan pada aspek tidak bias atau keadilan dalam memberi markah kepada pelajar. Selari dengan kata-kata Leung (2014), guru adalah agen utama dalam penilaian pendidikan dan guru juga perlu mengambil peranan menilai pembelajaran pelajar serta perlu membangunkan jenis alat pentaksiran mengikut tahap yang berbeza di samping membantu pelajar mencapai pencapaian akademik yang lebih baik.

### **5.3.2 Sikap pensyarah terhadap penggunaan rubrik pentaksiran kemahiran insaniah**

Konstruk sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik meliputi lima komponen iaitu kegunaan rubrik semasa pembentangan pelajar, nilai rubrik

dalam pentaksiran, efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik, kebimbangan semasa menggunakan rubrik dan regulasi sendiri terhadap rubrik. Dapatan kajian melaporkan secara keseluruhan sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik sangat positif. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen menunjukkan komponen efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik dan kebimbangan semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana.

Sebagai perbandingan, Kajian Metin (2011) terhadap 566 orang guru di negara Turki untuk meninjau sikap guru terhadap pentaksiran berasaskan prestasi (*performance based assessment*) menunjukkan sikap guru berada pada tahap sederhana. Metin (2011) merumuskan guru mempunyai pengetahuan dan pengalaman yang mencukupi tentang penilaian berasaskan prestasi. Walau bagaimanapun, guru tidak berminat berpunca dari tidak mahir dengan pentaksiran berasaskan prestasi kerana kaedah penilaian ini masih baru dalam sistem pendidikan Turki.

Situasi ini bercanggah dengan sampel pada kajian ini kerana walau dapatan menunjukkan efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik dan kebimbangan semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana tetapi secara keseluruhan pensyarah menunjukkan sikap yang sangat positif. Terjemahan sikap kepada amalan diperkatakan oleh Omer, Ozen dan Safiye (2010) yang menjalankan kajian pada 292 orang guru sekolah rendah di wilayah Ankara, Turki. Guru-guru kategori sikap positif didapati membina rubrik sendiri lebih kerap dari kumpulan guru bersikap negatif terhadap rubrik.

Hakikatnya, jurang tuntutan amalan pentaksiran sebenar dengan prosedur yang betul wujud apabila Reddy dan Andrade (2010) mendakwa wujud percanggahan amalan antara penilai berbeza dalam penggunaan skema pemarkahan rubrik. Keadaan ini adalah refleksi kepada kualiti rubrik yang dibina dan penggunaan rubrik pada latar penilaian situasi sebenar. Dapatan kajian dalam dimensi kebimbangan pensyarah semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana juga berasas kerana isu kesukaran dalam pentaksiran KI turut sama diperkatakan oleh Hughes dan Barrie (2010). Antara yang disenaraikan oleh Hughes dan Barrie adalah KI ini sendiri yang bersifat subjektif dan jarang untuk diperjelaskan dengan sepenuhnya. Kemahiran yang hendak ditaksir juga memerlukan masa yang panjang untuk dibentuk serta bergantung pada konteks (situasi tidak boleh direka). Selain itu, ketidakselarian pengalaman dalam penggunaan rubrik oleh penilai juga menjadi isu yang diperdebatkan oleh pengkaji terdahulu.

Li dan Lindsey (2015) menjalankan kajian untuk mengenal pasti perselisihan tafsiran rubrik antara pelajar dan guru serta meneroka bagaimana ketidakselarian ini mempengaruhi penggunaan rubrik. Antara perkara yang disebut sebagai kesukaran semasa pentaksiran adalah mengenal pasti kata kunci dalam rubrik dan menghuraikan kata kunci berkenaan. Dapatan penyelidik terdahulu (Contohnya, Hughes & Barrie, 2010; Li & Lindsey, 2015; Reddy & Andrade, 2010) menyokong sebab yang menimbulkan situasi kebimbangan sampel pada kajian ni.



Dapatan kajian ini memberi gambaran peri pentingnya pengukuhan aspek pengetahuan dan pengalaman pensyarah sebagai penilai untuk mengurangkan rasa kebimbangan dalam kalangan pensyarah terhadap amalan penggunaan rubrik mengikut saranan model TALiP. Justeru, kajian ini mencadangkan latihan penggunaan rubrik dimantapkan dengan mengambil kira aspek kesahan rubrik yang dibina dan kebolehpercayaan data yang dihasilkan. Tuntasnya, kesahan instrumen adalah faktor yang paling penting dalam menjamin kualiti pentaksiran pendidikan (Newton & Shaw, 2014). Kepentingan kesahan dan kebolehpercayaan rubrik tidak boleh dipertikaikan kerana menurut Jonsson dan Svingby (2007), reka bentuk rubrik yang berkesan dan pemahaman serta penggunaan rubrik yang bijak amat penting terutamanya jika data dikeluarkan untuk gred terkumpul pelajar pada peringkat institusi pengajian tinggi.

### **5.3.3 Tahap motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI**

Konstruk motivasi pensyarah mencakupi komponen kepuasan intrinsik, efikasi sendiri, kawalan pembelajaran dan kebimbangan untuk menggunakan rubrik. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan motivasi pensyarah untuk menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen melaporkan dimensi kebimbangan untuk menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana.

Sebagai perbandingan, kebimbangan juga diperkatakan oleh Tierney dan Simon (2004). Kumpulan penyelidik ini membuat tinjauan semula kepada 21 dokumen

yang menfokuskan kepada prinsip petunjuk prestasi dalam reka bentuk rubrik. Dapatan melaporkan kurangnya ketekalan pemarkahan disebabkan oleh kurangnya kejelasan (*clarity*) pada kriteria perlakuan yang dinilai. Kurangnya kejelasan ayat pada kriteria rubrik juga menyumbang kepada pentaksiran penilai yang tidak konsisten. Kekurangan ini bercanggah dengan pendapat Ladouceur et al. (2004), rubrik yang boleh percaya akan menghasilkan skor atau gred yang lebih tekal dengan kesilapan dan bias yang minimum dari penilai. Dengan kata lain, kesahan dan kebolehpercayaan data boleh dipertikaikan jika rubrik tidak dibina dengan mantap dan seterusnya ditadbir dengan cara yang tidak betul.

Sehubungan itu, dapatan ini memberi indikator bahawa pensyarah memerlukan sokongan emosi sebagaimana yang diusulkan oleh Xu dan Brown (2016). Menurut Xu dan Brown, kerangka TALiP mengingatkan pentadbir sekolah aspek sokongan bukan sahaja kognitif tetapi juga emosi kerana kebanyakan penemuan kajian terdahulu melaporkan latihan hanya memberi fokus kepada objektif peningkatan pengetahuan tanpa memahami emosi guru.

Memandangkan aspek mudah faham pada rubrik dan ketekalan pentaksiran begitu penting tetapi masih terdapat kelemahan pada aspek ini sebagai mana penemuan kajian ini, kajian ini mencadangkan lebih banyak fasilitator dilantik pada peringkat institut untuk menambahkan lagi ketekalan rubrik yang dibina supaya meninggikan lagi aspek mudah tadbir rubrik. Langkah ini selari dengan saranan Jonsson dan Svingby (2007) yang mengemukakan beberapa langkah untuk meningkatkan kualiti

rubrik yang dibina. Antaranya adalah melibatkan pakar dalam memberi makna dan melihat semula hasil pembelajaran dan petunjuk prestasi konstruk pelajar yang boleh diukur serta bahasa yang diguna sebagai mewakili kemahiran tersebut. Dengan langkah ini, implikasinya, diharapkan sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik akan lebih terarah positif.

Kepentingan sifat positif pensyarah sebagai penilai juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016) apabila menerangkan kerangka model TALiP. Pengetahuan hasil interaksi dengan pengalaman yang kukuh memacu motivasi individu untuk melaksanakan pentaksiran dengan prosedur yang betul mengikut model TALiP. Sehubungan itu, melalui latihan dengan pengisian pengetahuan yang tepat beserta interaksi dengan komuniti yang positif diharapkan pensyarah mencapai tahap ketiga dalam model TALiP iaitu berjaya meneroka kesedaran sendiri terhadap proses pentaksiran dan mencapai identiti sendiri sebagai penilai. Kesedaran ini juga membolehkan pensyarah menyesuaikan prinsip dalam bentuk amalan pembinaan dan penggunaan rubrik yang berkualiti ke dalam realiti pentaksiran institusi.

#### **5.3.4 Sokongan sosial pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI**

Sokongan sosial pensyarah adalah sebarang bentuk sokongan luar kepada pensyarah untuk menggunakan rubrik pentaksiran KI. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan sokongan sosial untuk pensyarah menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Sokongan ekstrinsik organisasi seperti pengiktirafan ketua jabatan dan sistem ganjaran organisasi paling kurang dipilih oleh responden manakala kolaborasi

rakan sekerja, nilai bersama yang dipegang dalam jabatan, mandat organisasi serta sumber bacaan yang mudah diperolehi muncul antara min yang tertinggi dalam senarai sokongan. Penemuan kajian ini selari dengan kajian Metlin (2001) yang juga menunjukkan ganjaran ekstrinsik seperti sistem ganjaran organisasi dan pengiktirafan ketua jabatan tidak banyak menyumbang pada sokongan untuk inovasi teknologi elektronik dalam pengajaran pensyarah Fakulti Akaun institut pengajian tinggi di North Carolina.

Dapatan kajian ini bertentangan dengan dapatan Mohd. Zaki et al. (2008) yang melaporkan hampir separuh bilangan responden tidak bersetuju latihan yang cukup telah diberi oleh institut dan kurang dokumen rujukan tentang penilaian KI. Setelah menjangkau sepuluh tahun dari kajian awal KI di IPTA, pada tahun 2018, dapatan kajian ini menunjukkan sokongan institusi kepada pensyarah telah meningkat dalam memberi pengetahuan dan pengalaman berkenaan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Walau bagaimanapun, latihan-latihan penerapan dan penilaian KI harus terus dimantapkan dengan mengambil kira kekerapan dan kualiti bahan latihan. Latihan juga perlu berfokus dengan mengutamakan item yang menjadi kebimbangan pensyarah melalui dapatan kajian ini sebagai pengisian program.

Bertepatan dengan saranan kerangka TALiP, aspek sokongan bukan sahaja perlu ditumpukan kepada kognitif tetapi juga emosi (Xu & Brown, 2016), kajian ini mencadangkan program komuniti pembelajaran sentiasa dimantapkan dengan memperkukuhkan peranan sokongan sosial seperti kolaborasi rakan sekerja, nilai

bersama yang dipegang dalam jabatan, mandat organisasi serta sumber bacaan yang mudah diperolehi dalam sistem IPG.

Sesungguhnya, sokongan sosial bukan sahaja diperkatakan oleh Ajzen (1991) tetapi juga Rogers (2003) yang menyokong sistem sosial dalam Teori Penyebaran Inovasi (*diffusion of innovations theory*). Perkongsian dalam sistem sosial memudahkan komunikasi idea-idea baru dan melancarkan penerapan inovasi untuk mencapai matlamat yang sama. Sistem sosial yang disebut oleh Rogers selari dengan item pada sokongan sosial pada kajian ini iaitu sokongan rakan sebaya, pengaruh organisasi secara formal atau tidak formal serta keterbukaan sistem yang membenarkan pertukaran maklumat secara bebas dalam kalangan anggota organisasi serta individu yang di luar sistem.

#### **5.3.5 Tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik**

Konstruk amalan pensyarah mencakupi dua komponen iaitu komponen membina rubrik dan dimensi menggunakan rubrik. Untuk amalan membina rubrik, item dirangka untuk mendapatkan tahap amalan pensyarah dalam penjajaran isi kandungan dan langkah untuk pastikan rubrik yang dibina mudah difahami. Untuk amalan menggunakan rubrik pula, item soal selidik memberi fokus kepada keadilan pada pelajar dan pengalaman mudah tadbir pensyarah semasa menggunakan rubrik. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan amalan pensyarah terhadap penggunaan rubrik dalam mentaksir KI berada pada tahap tinggi. Walau

bagaimanapun analisis mengikut komponen menunjukkan keadilan (tidak bias) semasa menggunakan rubrik dan mudah tadbir semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana.

Selari dengan kajian ini, unsur bias juga menjadi perdebatan dalam pemarkahan tugas autentik (*non-traditional tasks*) menggunakan rubrik pada kajian lepas. Contohnya, Meier, Sherry, Beverly dan Cady (2006) mengkaji amalan menggunakan rubrik semasa latihan guru matematik untuk pemarkahan tugas autentik. Apabila dibandingkan dengan penilaian pakar, semua kecuali seorang guru sahaja, mempunyai percanggahan dalam pemarkahan dan beberapa percanggahan lain yang agak ketara. Beberapa faktor lain yang berkaitan juga dikenal pasti tidak selari, seperti terlalu berlembut (*leniency*), pengetahuan guru yang tidak mantap dan kesan halo. Punca yang diutarakan oleh Meier et al. (2006) selari dengan tahap sederhana pensyarah pada komponen keadilan dalam item soalan selidik pada kajian ini.

Dari aspek penilai, Stemler (2004) menghuraikan situasi bias dengan menyebut dua jenis kebolehpercayaan iaitu bias *inter-rater* iaitu tahap prestasi yang konsisten dinilai oleh penilai yang berbeza manakala kebolehpercayaan *intra-rater* yang melihat kepada konsistensi dalam penilai yang sama pada masa berbeza. Hakikatnya, isu ketekalan pentaksiran kemahiran dalam bentuk perlakuan dan bias penilai dalam penggunaan rubrik menjadi perdebatan sehingga kini dan dapatan kajian ini menyokong situasi ini juga wujud dalam kalangan sampel pensyarah IPG.

Van (2010) membina dan menguji rubrik untuk menilai prestasi pelajar dalam kemahiran menyelesaikan masalah. Hasil dapatan menunjukkan wujud situasi tidak tekal untuk pentaksiran bagi penilai yang sama berulang kali (*intra-rater*). Kajian dengan objektif yang sama juga dikaji oleh Hung, Chen dan Chen (2012) dalam pentaksiran kreativiti menggunakan rubrik. Bias yang dikenal pasti termasuk *leniency* atau sebaliknya terlalu tegas dalam pemarkahan, kecenderungan memberi markah tengah dan kesan halo. Setyonugroho, Kennedy dan Kropmans (2015) juga meneroka persetujuan antara penilai dalam menilai kemahiran komunikasi pelajar prasiswazah perubatan. Indeks ICC yang dilaporkan bernilai 0.45. Ini bermaksud tahap persetujuan antara penilai berada pada tahap sederhana sahaja.

Sebagai kesimpulan unsur bias kritikal dalam penilaian tugas autentik. Ini digambarkan dengan kerapnya amalan kesan halo, *leniency* dan *strictness* yang disebut dalam dapatan kajian terdahulu (Contohnya, Bokek-Cohen & Davidowitz, 2008; Feeley, 2002) dan masih muncul sebagai komponen yang menunjukkan ada kelemahan dalam kajian ini.

Sehubungan itu, kajian ini mencadangkan latihan diberi dengan pengisian yang lebih objektif serta memasukkan komponen keadilan pada pelajar dan komponen mudah tadbir semasa menggunakan rubrik. Dapatan ini memberi implikasi peri pentingnya keadilan dioperasikan sebagai mana item dalam kajian ini iaitu pencerapan bersama pensyarah lain, memberi markah yang tinggi kepada pelajar kecuali pada pelajar yang amat ketara lemah sahaja, menghasilkan sendiri produk yang diharapkan

seperti mana spesifikasi pada rubrik, menjalankan ujian rintis (*pilot test*) terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain dan menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan. Saranan ini selari dengan pendapat pengkaji terdahulu iaitu rubrik yang boleh percaya akan menghasilkan skor atau gred yang lebih tekal dengan kesilapan dan bias yang minimum dari penilai (Ladouceur et al., 2004).

#### **5.3.6 Perbezaan tahap amalan pensyarah terhadap pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG dan bilangan kursus yang dihadiri**

Dapatan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik mengikut tempoh berkhidmat di IPG. Bagi pemboleh ubah tidak bersandar bilangan kursus pula, hipotesis nol berjaya ditolak. Ini bermakna terdapat perbezaan yang signifikan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik mengikut bilangan kursus yang dihadiri pensyarah. Ujian *Pos hoc Tukey HSD* menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan pada amalan hanya pada kali kedua dan ketiga mengikuti kursus. Sebaliknya, tidak terdapat perbezaan yang signifikan pada kali ke empat dan lebih mengikuti kursus. Dapatan ini menyokong pentingnya latihan atau kursus diberi pada pensyarah dalam perkhidmatan.

Meneroka aspek pengalaman, dapatan ini selari dengan beberapa kajian terdahulu. Cumming (1990) menemukan dapatan tiada interaksi antara amalan pentaksiran dan pengalaman apabila tujuh orang penilai baharu dan enam orang penilai pakar menilai penulisan. Kajian amalan pentaksiran juga dibuat oleh Zhang dan Burry (2003). Tinjauan dibuat ke atas 297 orang guru di Southeastern State. Dapatan menunjukkan



guru-guru yang mendapat latihan mempunyai kemahiran dan keyakinan pentaksiran yang lebih tinggi tanpa mengira pengalaman mengajar.

Dapatan yang sama ditemui dalam kajian di Malaysia oleh Muhammad Sofwan, Muhamad Farhan dan Nadia Fasha (2015). Seramai 37 orang guru matematik di sekolah rendah terlibat. Dapatan dilaporkan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara amalan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS) berdasarkan pengalaman mengajar. Walau bagaimanapun, kajian Metin (2011) terhadap 566 orang guru sekolah rendah Turki melaporkan dapatan yang bertentangan. Guru di bawah umur 25 tahun mempunyai sikap yang lebih positif terhadap penilaian berasaskan prestasi. Di samping itu, guru yang kurang daripada lima tahun pengalaman dilaporkan mempunyai sikap yang lebih positif terhadap penilaian berasaskan prestasi. Berdasarkan trend dapatan kajian yang lebih cenderung mempamerkan tiada hubungan yang signifikan tempoh berkhidmat di IPG dan amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah, maka kajian ini mencadangkan tiada signifikan untuk memilih fasilitator atau peserta latihan mengikut tempoh berkhidmat di IPG.

Pengalaman yang tidak mempengaruhi amalan dalam pentaksiran juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016). Perlu diingatkan bahawa tidak ada identiti penilai yang 'ideal' (Xu & Brown, 2016). Tanpa mengira latar belakang perkhidmatan, mana-mana guru yang lebih cenderung untuk membuat refleksi diri, dan lebih selesa untuk mengintegrasikan perspektif orang lain ke dalam nilai mereka sendiri. Model TALiP menghuraikan guru yang mempunyai makna yang lebih jelas tentang identiti mereka

sendiri sebagai penilai mungkin lebih baik dalam amalan pentaksiran mereka sendiri. Dengan cara ini, pembinaan semula identiti mereka sebagai penilai memberi ruang yang lebih besar kepada faktor luar untuk membuat lebih banyak kompromi yang menyebabkan amalan bertambah baik.

Sikap yang negatif sesungguhnya menyekat usaha ke arah perubahan konseptual yang membawa kepada pembelajaran yang kurang berkesan mengenai pentaksiran dan mengurangkan keberkesanan dalam melaksanakan dasar pentaksiran yang baharu. Walau bagaimanapun, atas faktor pengalaman yang sedikit, guru baharu mungkin lebih mudah berkompromi dengan tekanan kontekstual dan lebih mudah berubah kepada praktik yang selari dengan kehendak pentaksiran institusi (Xu & Brown, 2016). Atas saranan ini, kajian ini mencadangkan pensyarah perlu diwujudkan peluang berinteraksi dan membuka peluang kepada asimilasi pengetahuan yang bermanfaat melalui perkongsian dan pengalaman dalam berkursus.

Kepentingan latihan untuk memantapkan amalan turut disokong oleh Azjen (1991), Menurut Azjen perlakuan lepas boleh menjadi peramal kepada perlakuan masa hadapan. Dengan kata lain, pengetahuan dan pengalaman baharu yang digilap semasa latihan diharapkan dapat memantapkan lagi pemboleh ubah pengetahuan, sikap dan motivasi pensyarah sehinggalah pensyarah dapat menghayati peranan sebagai penilai dan ditransformasikan dalam amalan seperti mana yang digambarkan pada puncak model TALiPS. Ini bermakna, kekerapan menghadiri kursus rubrik

pentaksiran KI boleh menjadi faktor peramal kepada amalan penggunaan rubrik dengan prosedur yang betul.

De Wever, Bram, Van Keer, Schellens dan Valcke (2011) juga mengkaji ketekalan skor penilai yang tidak pernah menghadiri sebarang latihan penggunaan rubrik untuk menilai kerja berkumpulan pelajar menggunakan rubrik. Seramai 659 orang pelajar terlibat dengan terbentuknya 81 kumpulan. Dapatan menunjukkan satu korelasi yang sederhana iaitu ICC 0.33-0.55 bagi aspek kriteria individu dan ICC 0.50-0.60 bagi aspek skor keseluruhan. Laporan kajian De Wever et al., membincangkan nilai ICC yang rendah menunjukkan amalan pentaksiran pensyarah sentiasa berubah pada suatu masa. Situasi ini mungkin disebabkan oleh pengetahuan pensyarah tidak mantap dan seterusnya menyumbang kepada pemarkahan yang bias.

Pada kajian lain, dengan mengambil kira pengalaman latihan, Meier, Sherry, Beverly dan Cady (2006) mengkaji amalan menggunakan rubrik sekumpulan guru yang telah menghadiri bengkel dua hari. Dalam kajian ini peserta menilai tugas dan membincangkan cara menggunakan rubrik pemarkahan yang berkaitan. Dapatan analisis dokumen contoh pemarkahan sampel kerja pelajar yang dikemukakan oleh guru menunjukkan guru mengalami kesukaran dalam memberi markah. Meier et al. (2006) mencadangkan, dengan penggunaan rubrik yang semakin meningkat dan kesukaran yang dihadapi, guru memerlukan latihan yang lebih profesional berkaitan dengan penggunaan rubrik.

Meier et al. (2006) seterusnya melanjutkan kajian untuk melihat kesan latihan kepada literasi pentaksiran antara dua kumpulan guru. Dapatan membuktikan guru yang terlibat dengan latihan berterusan dalam pentaksiran autentik dan pembinaan rubrik menunjukkan literasi pentaksiran yang lebih tinggi selepas dua tahun tempoh kajian dibandingkan dengan guru-guru yang hanya menerima sekali latihan jangka pendek sahaja. Dapatan Meier et al. (2006) selari dengan amalan pensyarah pada kajian ini kerana ujian *Pos Hoc Tukey HSD* menunjukkan sehingga tiga kali penyertaan dalam berkursus masih membawa kepada peningkatan amalan yang signifikan. Walaubagaimanapun, melebihi tiga kali mengikuti kursus tidak lagi membawa perubahan yang signifikan pada amalan. Dapatan ini member input penegasan kekerapan menghadiri kursus pula sebaiknya tidak kurang dari tiga kali kehadiran untuk memantapkan amalan pentaksiran mengikut praktik yang terbaik.

Pada umumnya, dapatan kajian terdulu memberi gambaran peri pentingnya latihan yang berterusan untuk meningkatkan literasi pentaksiran secara umum dan secara khususnya memperbaiki kaedah pentaksiran pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Secara keseluruhannya, guru cenderung menerima pengetahuan baru, idea dan strategi penilaian yang selari dengan konsepsi penilaian sedia ada dan cenderung untuk berkompromi dengan bahagian yang guru-guru anggap sukar untuk dilaksanakan sekiranya diberi latihan (Xu & Brown, 2016). Sikap guru terhadap pentaksiran dalam model TALiP menghuraikan sikap guru terhadap kriteria dan tujuan pentaksiran. Kepercayaan ini mempengaruhi tindak balas kognitif dan afektif guru. Melalui aktiviti dalam latihan membolehkan guru

bertindak balas kepada maklumat berkaitan pengetahuan sedia ada. Kompromi pengetahuan baru akan berlaku sehingga tercetus motivasi untuk mempraktik pentaksiran dalam bentuk amalan yang lebih baik (Xu & Brown, 2016).

### **5.3.7 Pengaruh pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik**

Dalam kajian ini faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dalam kalangan pensyarah IPG dikaji. Dapatan analisis regresi berganda menunjukkan pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI dan motivasi untuk menggunakan rubrik KI mempunyai pengaruh yang besar ke atas amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik pensyarah. Nilai  $R^2$  juga menunjukkan faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial menyumbang sebanyak 47.0% kepada amalan pensyarah manakala 53.0% lagi adalah dipengaruhi oleh faktor lain yang tidak dikaji. Walau bagaimanapun faktor sokongan sosial tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik.

Dalam konteks pengetahuan, pengaruh yang signifikan terhadap amalan pensyarah dalam mempraktik pentaksiran juga diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016). Di bahagian dasar piramid model TALiP adalah pangkalan pengetahuan, yang merupakan teras dari semua komponen yang lain. Keutuhan pengetahuan amat penting kepada pensyarah untuk melaksanakan pentaksiran secara berkesan (Maclellan, 2004). Tanpa asas pengetahuan, tidak akan tercapai standard kewajaran

amalan pentaksiran yang sepatutnya diamalkan. Seterusnya berpotensi mengakibatkan kegagalan objektif pentaksiran pada guru mahupun pelajar (Fulcher, 2012).

Dalam konteks pengetahuan juga, terdapat isu dalam melaksanakan pentaksiran dan diperkatakan oleh penyelidik terdahulu (Contohnya, DeLuca, 2012; Lam, 2015; Popham, 2009). Ramai guru sering terlibat dalam membuat keputusan berkaitan pentaksiran tanpa latar belakang pengetahuan atau latihan yang mencukupi. Dengan kata lain, walaupun timbul pelbagai kelemahan dari aspek pengetahuan tentang pentaksiran (Brookhart, 2011), guru tetap perlu melaksanakan pentaksiran kerana menjadi tanggung jawab setiap guru untuk mentaksir juga walau pun berada dalam keadaan tidak tahu atau telah tahu. Penegasan ini turut dijelaskan oleh Fadel, Honey dan Pasnik (2007), pendidik dituntut agar tidak menjalankan proses pengajaran semata-mata tetapi perlu melibatkan juga proses pentaksiran semasa pengajaran dan pembelajaran.

Dapatan regresi kajian ini selari dengan usul yang dicadangkan dalam Model *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP). Meninjau semula aspek pengetahuan yang mendasari model TALiP, dapatan mempamerkan pengetahuan juga mempengaruhi dengan kuat amalan walaupun terdapat kelemahan dalam komponen bias pada pemboleh ubah pengetahuan dan amalan pensyarah. Menyedari kepentingan pengetahuan pada model pentaksiran TALiP dan terdapat hubungan positif yang kuat antara pengetahuan dan amalan serta selari dengan dapatan *Pos*

*Hoc Tukey HSD* yang menunjukkan kehadiran kursus penskoran kemahiran insaniah dapat menyumbang kepada perbezaan amalan pensyarah yang signifikan, maka kajian ini mencadangkan lebih banyak latihan perlu dirancang untuk memperkukuhkan pengetahuan pensyarah secara lebih holistik. Melalui latihan berterusan melalui kursus, pensyarah diharapkan dapat bertolak ansur antara peranan mereka sebagai pentaksir sepanjang wujudnya interaksi dengan orang lain (Cowie, et al., 2014, Scarino, 2013), terutamanya apabila inovasi dilaksanakan. Sebagai contoh, melalui refleksi dan penyertaan, pensyarah dianggapkan menjadi lebih selesa dengan perasaan mereka sendiri dan mendapat pengalaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana diri mereka boleh beradaptasi dalam konteks amalan pentaksiran yang lebih mencabar dan melibatkan orang lain (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Secara keseluruhan, dapatan ini konsisten dengan kajian lepas yang menggunakan teori perlakuan terancang sebagai kerangka kajian (Contohnya, Hausenblas et al., 1997; Knabe, 2012; Piliavin & Chang, 1990; Ries, Hein & Pihu, 2012). Walau bagaimanapun situasi kajian tidak sepadan untuk dibuat generalisasi kerana kajian ini berfokus kepada amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik manakala kajian terdahulu yang disorot dalam perbincangan ini lebih menjurus kepada gaya hidup, contoh amalan bersukan. Meta analisis Godin dan Kok (1996) terhadap 56 kajian dalam pelbagai bidang menemukan sikap, efikasi sendiri dan kawalan perlakuan terbukti signifikan untuk menerangkan keinginan (motivasi) terhadap amalan. Notani (1998) juga menemukan dapatan yang sama.

Sikap dioperasikan sebagai kepercayaan peribadi individu untuk melaksanakan perlakuan yang disasarkan. Contohnya, sikap yang positif terhadap rubrik akan menggerakkan individu tersebut untuk merancang menggunakan rubrik dari individu yang percaya rubrik tiada peranan dalam penilaian. Hausenblas et al. (1997) menemukan hubungan yang kuat antara motivasi dan amalan, sikap dan motivasi, sikap dan amalan, efikasi sendiri dan motivasi serta akhir sekali efikasi sendiri dan amalan dalam bersukan. Sesungguhnya, pembelajaran pentaksiran sama ada secara individu atau secara kolektif memimpin guru untuk menghayati peranan guru sebagai pentaksir dan diri guru sebagai penilai. Dengan penglibatan yang mendalam dalam pentaksiran, guru dapat menghayati nilai pentaksiran dan bagaimana keputusan mereka dalam pentaksiran boleh membuat perbezaan yang positif pembelajaran pelajar. Kesedaran tentang akauntabiliti sebagai penilai juga boleh melonjakkan motivasi kepada guru untuk memindahkan pengetahuan kepada amalan secara lebih autonomi (Wyatt-Smith et al., 2010).

Ries, Hein dan Pihu (2012) menjalankan kajian untuk meramal aktiviti fizikal dalam amalan hidup sihat. Dapatan Ries et al. (2012) juga menunjukkan trend yang sama dengan penemuan dalam kajian ini iaitu terdapat pengaruh yang signifikan antara sikap dan motivasi terhadap amalan manakala hubungan lemah dilaporkan antara sokongan sosial dan amalan. Untuk menerangkan situasi ini dalam aspek pentaksiran, Xu dan Brown (2016) menjelaskan secara khususnya, terdapat dua cara utama untuk pembelajaran guru berlaku: (a) amalan reflektif (Schön, 1983) dan (b) penyertaan dalam aktiviti komuniti (Westheimer, 2008). Amalan reflektif berlaku



secara internal pada diri individu pensyarah. Walaupun amalan reflektif bukan idea baru, dapatan penyelidikan secara konsisten menunjukkan bahawa ia mempunyai pengaruh untuk membantu guru memahami perkaitan antara apa yang guru-guru lakukan dan bagaimana mereka dapat meningkatkan keberkesanannya (Cornish & Jenkins, 2012; DeLuca, 2012). Tanpa refleksi, pengajaran boleh dimulakan oleh gerak hati, intuisi atau rutin. Refleksi memerlukan lebih daripada sekadar berfikir; ia adalah lanjutan dari tafsiran spontan pengalaman kepada pemikiran yang lebih intelektual (Dewey, 1933). Amalan reflektif dalam penilaian adalah proses berkitar yang mengkaji apa yang telah dilakukan dan bagaimana seterusnya merancang tindakan baru untuk menghasilkan perubahan (Schön, 1983).

Beberapa sebab juga menjadi justifikasi kepada sokongan sosial yang tidak mempengaruhi amalan dalam kajian ini. Sebagai perbandingan, melihat kepada kategori umur, persamaan sampel dalam kategori dewasa antara kajian ini dan kajian lepas (Contohnya, Hausenblas et al., 1997; Ries, Hein & Pihu, 2012) menunjukkan dapatan yang sama. Dengan ini dapat dibuat anggapan motivasi individu dewasa untuk melakukan sesuatu perkara lebih dipengaruhi oleh kepuasan intrinsik berbanding pengaruh sosial. Pandangan ini bertepatan dengan Piliavin dan Chang (1990) yang mendakwa dengan peningkatan umur, motivasi luaran (seperti norma subjektif) akan berkurang, sementara motivasi dalaman akan menjadi lebih kukuh.

Ajzen dan Fishbein (1980) berpendapat, responden cenderung melakukan sesuatu amalan apabila ada penilaian yang positif daripada diri dan responden itu sendiri percaya orang lain juga fikir penting untuk mereka amalkan. Sebagai contoh, semakin tinggi sikap yang diinginkan dan kuat norma subjektif yang berkaitan dengan tingkah laku, maka semakin besar efikasi sendiri yang dirasakan dan semakin kuat motivasi individu tersebut untuk melakukan tingkah laku yang sedang dipertimbangkan yakni amalan. Secara kolektif, guru perlu mengambil bahagian dalam aktiviti berkaitan penilaian (contohnya, moderasi, pembinaan rubrik, mereka bentuk tugas ) dalam situasi sebenar atau komuniti virtual (Adie, 2013; Lukin et al., 2004). Penglibatan sedemikian boleh menggerakkan guru untuk membuat perubahan seterusnya dalam amalan pentaksiran sehari-hari mereka. Interaksi semasa berkursus membolehkan pembelajaran guru berlaku dan mengakibatkan perubahan pada amalan penilaian terdahulu seterusnya mereliasisasikan TALiP.

Dapatan kajian ini melaporkan terdapat kebimbangan yang sederhana pada konstruk sikap dan motivasi pensyarah. Dapatan juga menunjukkan faktor pengetahuan, sikap dan motivasi mempunyai kesan yang besar ke atas pensyarah dalam amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Bagi tujuan penambahbaikan, kajian ini mencadangkan motivasi intrinsik pensyarah sendiri yang mendorong pensyarah untuk mengamalkan rubrik dalam penilaian KI diperkukuhkan. Implikasi dapatan ini turut menunjukkan keperluan melonjakkan lagi moderator pemboleh ubah pengetahuan, sikap dan motivasi pensyarah sehinggalah pensyarah dapat

menghayati peranan sebagai penilai seperti mana yang digambarkan pada puncak model TALiP.

#### **5.4 Implikasi Kajian**

Kajian ini menemukan maklumat dari dapatan hasil maklum balas soal selidik yang ditanda pensyarah IPG sebagai sampel kajian. Bermula daripada teori yang memandu persoalan kajian, reka bentuk dan dapatan serta cetusan pemikiran untuk dijemakan dalam bentuk tindakan, maka bahagian ini menghuraikan implikasi kajian iaitu implikasi teori, implikasi metodologi dan implikasi praktikal.

##### **5.4.1 Implikasi Teori**

Kerangka kajian ini didasari oleh Teori Perlakuan Terancang dan model pentaksiran *Teacher Assessment Literacy in Practice* (TALiP). Teori Perlakuan Terancang dipilih kerana penyelidik ingin mengenal pasti pemboleh ubah yang mempengaruhi perubahan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik. Piramid Model TALiP juga menjadi panduan kepada penyelidik dalam menghuraikan justifikasi dapatan serta cadangan dalam kajian ini.

##### **Peluasan bidang kajian**

Teori Perlakuan Terancang ini menjadi kerangka kepada banyak kajian. Antaranya yang disebut oleh Ajzen (2004) untuk meramal perlakuan dalam amalan hidup sihat iaitu perancang keluarga, pemeriksaan sendiri kesihatan wanita dan bersukan. Selain itu, perlakuan mengambil risiko berkaitan AIDS, amalan menderma, kawalan kebakaran, penyalahgunaan dadah dan alkohol, tabiat pengambilan makanan segera,

tabiat berhenti merokok, keganasan wanita serta isu yang berkaitan kerjaya wanita. Kerangka teori ini seterusnya diperluaskan aplikasi dalam mengkaji perubahan perlakuan dalam teknologi dan internet. Kajian ini melebarkan bidang kajian kepada bidang pentaksiran dengan mencadangkan Teori Perlakuan Terancang untuk mengenal pasti faktor yang mempengaruhi amalan penggunaan rubrik. Dapatan kajian ini yang konsisten dengan kajian lepas memberi satu sokongan Teori Perlakuan Terancang juga boleh digunakan sebagai kerangka teori bagi menyiasat faktor yang mempengaruhi perlakuan dalam bidang pendidikan khususnya pentaksiran KI menggunakan rubrik.

#### **Pengubahsuaian pemboleh ubah teori mengikut latar model pentaksiran**

Rangka kerja TALiP menyediakan guru dengan ramalan umum pelbagai cabaran yang mungkin dihadapi mereka dalam memantapkan literasi pentaksiran dan kaedah yang boleh dilaksanakan sebagai penyelesaian untuk menghadapi cabaran tersebut. Menurut Xu dan Brown (2016), TALiP juga mengingatkan guru bahawa cabaran-cabaran ini sering kali tidak linear, tetapi berlaku serentak pada masa yang sama. TALiP juga memberi jaminan kepada guru-guru bahawa rasa bimbang dan rasa tidak cekap adalah sebahagian daripada proses yang semakin berkembang untuk mencapai literasi pentaksiran. Proses dinamik yang dijelaskan oleh TALiP sebahagian besar mampu mengurangkan rasa cemas guru dan meningkatkan daya tahan untuk merealisasikan amalan dengan lebih baik. Menggunakan rangka kerja TALiP sebagai senarai semak semasa bekerja khususnya dalam refleksi amalan pentaksiran membolehkan guru mengenal pasti di mana mereka berada, di mana mereka perlu

berada, dan cara terbaik untuk melanjutkan perkembangan mereka sehingga mencapai amalan yang terbaik.

Selain itu, motivasi pensyarah untuk mengekalkan praktik yang terbaik perlu sentiasa dilestarikan melalui kompromi dalaman pensyarah kerana faktor kontekstual yang diluar kawalan pentaksiran (contohnya, saiz kelas, jadual pengajaran, dan lain-lain) berupaya memberi kesan kepada jenis amalan penilaian yang hendak dipraktikkan (Carless, 2015). Sebagai contoh, walaupun terdapat kepercayaan bahawa penilaian prestasi lebih bermanfaat untuk pembelajaran pelajar daripada ujian kertas dan pensil, guru mungkin terpaksa mengenyepkan kepercayaan tersebut apabila berhadapan dengan kelas yang mempunyai pelajar yang ramai, yang memerlukan strategi penilaian baru yang sepadan dengan konsep peribadi, dengan mengambil maklum kekangan konteks iaitu bilangan pelajar yang ramai dalam satu kelas. Jelas sekali TALiP bukanlah konsep yang statik sebaliknya ia adalah satu entiti yang dinamik dan kompleks serta menggabungkan pengetahuan pentaksiran guru, sikap guru terhadap penilaian mereka dan tindak balas mereka terhadap norma sosial untuk menambah baik literasi pentaksiran guru tanpa paksaan sebaliknya melibatkan proses dan keterlibatan yang panjang. Akhirnya, pensyarah akan mencapai peringkat pembentukan semula identiti guru sebagai penilai yang mewakili matlamat utama TALiP.

### **Pengukuhan dapatan terdahulu dalam kosa ilmu**

Sorotan kajian menunjukkan terdapat trend yang agak sama apabila menggunakan Teori Perlakuan Terancang untuk meramal perlakuan. Dapatan yang diperolehi dalam kajian ini juga konsisten dengan kajian lepas. Oleh itu dapatan pada kajian ini memberi implikasi pada kosa ilmu kerana menyumbang pengukuhan dapatan terdahulu dalam kalangan sarjana.

### **5.4.2 Implikasi Metodologi**

Kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan korelasi kaedah tinjauan menggunakan soal selidik yang ditadbir kepada pensyarah IPG. Implikasi dari segi metodologi membincangkan sumbangan kajian dalam bidang ilmu penyelidikan.

### **Pelebaran sampel dalam latar populasi IPG di Malaysia**

Sorotan kajian menunjukkan tidak banyak kajian di Malaysia yang menggunakan Teori Perlakuan Terancang dan Model TALiP sebagai kerangka kajian. Walau bagaimanapun, Ajzen (1991) mengungkapkan Teori Perlakuan Terancang diakui dapat menyokong kajian hubungan antara kecenderungan perlakuan dan sikap dengan bukti empirik yang meluas. Atas sifat ini, kajian ini mencadangkan satu pengkayaan metodologi dalam kosa ilmu kerana sampel dilebarkan dalam latar populasi Institut Pendidikan Guru di Malaysia selain populasi yang sedia tercatat dalam kosa ilmu.

### **Pengkayaan instrumen dalam kosa ilmu**

Kajian ini menyepadukan Teori Perlakuan Terancang dengan Model Pentaksiran TALiP pada latar kajian penggunaan rubrik untuk mentaksir KI. Lima pemboleh ubah dikaji dalam kajian ini iaitu pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial manakala pemboleh ubah bersandar adalah amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Memandangkan tidak banyak kajian pentaksiran KI menggunakan rubrik ditemui dalam sorotan kajian, instrumen yang diguna pada kajian ini boleh menjadi satu sumbangan dalam memperkayakan instrumen dalam kosa ilmu. Instrumen kajian ini adalah hasil adaptasi dari instrumen kajian lepas. Pembangunan instrumen ini mematuhi prosedur kesahan dan kebolehpercayaan seperti saranan Gay dan Airasian (2002), iaitu semakan pakar, kajian rintis, melepasi nilai *Alpa Cronbach* dan *Exploratory Factor Analysis* (EFA) untuk memastikan hanya item yang terbaik dikekalkan dalam instrumen.

### **5.4.3 Implikasi praktikal**

Dapatan yang dijana dari analisis data serta justifikasi dari Teori Perlakuan Terancang dan Model pentaksiran TALiP telah menyumbang cadangan kajian dalam bentuk implikasi praktikal.

### **Penambahbaikan pengisian program latihan IPG**

Kepentingan kerangka pengetahuan yang mantap untuk setiap aspek pentaksiran diperkatakan oleh Xu dan Brown (2016). Beliau menyebut pengetahuan sebagai dasar piramid kerangka model TALiP dan menjadi teras amalan kerana tanpa

pengetahuan guru-guru tidak dapat menghayati pentaksiran dengan lebih mendalam. Menyorot semula dapatan kajian, secara keseluruhan tahap pengetahuan pensyarah berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen melaporkan komponen keadilan dalam penggunaan rubrik hanya berada pada tahap sederhana. Dapatan kajian ini yang melaporkan pengetahuan dan latihan menunjukkan hubungan yang positif dengan amalan serta disokong penemuan yang sama pada kajian lepas, memberi implikasi bahawa latihan perlu dijalankan secara lebih terancang oleh pihak institut. Kajian ini mencadangkan pengisian latihan perlu ditekankan pada aspek tidak bias atau adil dalam memberi markah kepada pelajar.

Selain itu, dapatan kajian untuk konstruk sikap pula menunjukkan secara keseluruhan sikap pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen melaporkan komponen efikasi sendiri pensyarah semasa membina rubrik dan kebimbangan semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana. Dapatan ini memberi gambaran peri pentingnya pengukuhan aspek pengetahuan dan pengalaman sebagai penilai untuk mengurangkan rasa kebimbangan dan mengukuhkan motivasi dalam kalangan pensyarah terhadap penggunaan rubrik mengikut saranan model TALiP. Justeru itu, kajian ini mencadangkan latihan penggunaan rubrik dimantapkan dengan mengambil kira aspek kesahan rubrik yang dibina dan kebolehpercayaan data yang dihasilkan dari pentaksiran yang tekal. Latihan-latihan penerapan dan pentaksiran KI menggunakan rubrik harus terus dimantapkan dengan mengambil kira kekerapan dan kualiti bahan latihan.



Bertepatan dengan saranan kerangka TALiP, aspek sokongan sosial bukan sahaja ditumpukan kepada kognitif tetapi juga emosi kerana kebanyakan penemuan kajian terdahulu melaporkan latihan hanya memberi fokus kepada objektif peningkatan pengetahuan tanpa memahami emosi guru (Xu & Brown, 2016). Atas pandangan ini, kajian ini juga mencadangkan latihan dimantapkan dengan mengutamakan item yang menjadi kebimbangan pensyarah melalui dapatan kajian ini sebagai pengisian program iaitu komponen keadilan dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik.

### **Penganjuran lebih kerap program latihan penggunaan rubrik peringkat IPG**

Dapatan statistik inferensi menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik dan bilangan kursus yang dihadiri pensyarah. Dapatan ujian *Pos Hoc Tukey HSD* pula menunjukkan penyertaan kursus sebanyak empat kali dan lebih tidak memberi perubahan yang signifikan pada amalan. Dapatan ini serta sokongan kepentingan latihan daripada kajian lepas, memberi satu input bagi kajian ini mencadangkan satu penegasan setiap pensyarah perlu mengikuti kursus sekurang-kurangnya tiga kali dan berterusan setiap tahun.

### **Pelantikan lebih ramai *Subject Matter Expert* (SME) sebagai fasilitator**

Analisis mengikut komponen motivasi melaporkan komponen kebimbangan untuk menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana. Memandangkan aspek mudah faham pada kandungan rubrik dan ketekalan pemarkahan begitu penting, kajian ini mencadangkan lebih banyak fasilitator dilatih dan dilantik pada peringkat institut untuk membimbing pensyarah dan menambahkan lagi ketekalan rubrik yang dibina

supaya meninggikan lagi ciri mudah faham dan mudah tadbir rubrik. Langkah ini selari dengan saranan Jonsson dan Svingby (2007) yang mengemukakan beberapa langkah untuk meningkatkan lagi kualiti rubrik yang dibina. Antaranya adalah melibatkan pakar dalam memberi makna dan melihat semula hasil pembelajaran dan petunjuk prestasi konstruk pelajar yang boleh diukur serta bahasa yang diguna sebagai mewakili kemahiran tersebut. Dengan langkah ini diharapkan kebimbangan pensyarah terhadap penggunaan rubrik dapat dikurangkan.

Dapatan kajian juga menunjukkan pengetahuan, sikap dan motivasi mempunyai kesan yang besar ke atas amalan pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Implikasi dapatan menunjukkan keperluan kumpulan pakar kursus (SME) dalam kalangan fasilitator yang terlatih untuk memberi bimbingan pengetahuan dan pengukuhan sikap dan motivasi pensyarah secara berterusan kepada pensyarah melalui perbincangan dan percambahan idea bagi memperkukuhkan lagi faktor ke arah pemantapan praktik.

### **Penerbitan lebih banyak modul rujukan**

Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan amalan pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun analisis mengikut komponen keadilan (tidak *bias*) semasa menggunakan rubrik dan dimensi mudah tadbir semasa menggunakan rubrik berada pada tahap sederhana. Menyedari kelemahan ini dan selari dengan model pentaksiran TALiP, kajian ini mencadangkan selain latihan, lebih banyak modul atau buku panduan perlu

diterbitkan untuk memperkukuhkan pengetahuan pensyarah secara lebih holistik. Pengetahuan yang mantap diharapkan dapat melonjakkan lagi pemboleh ubah mediator sikap dan motivasi pensyarah sehinggalah pensyarah dapat menghayati peranan sebagai penilai seperti mana yang digambarkan pada puncak model TALiPS. Di Malaysia khususnya tiada modul yang memberi garis panduan secara khusus bagaimana prosedur harus dipraktikkan untuk mentaksir KI dengan mengambil kira aspek ketekalan pentaksiran menggunakan rubrik.

### **Penambahbaikan amalan pentaksiran menggunakan rubrik dalam sistem pendidikan Malaysia**

Secara keseluruhan, amalan pensyarah sendiri yang memungkinkan unsur bias diperkatakan dengan kerap dalam dapatan kajian penyelidikan terdahulu dan muncul juga sebagai komponen yang dominan menjadi kelemahan dan dibimbangi oleh sampel dalam kajian ni. Dengan ini, kajian ini mencadangkan maklumat ini diperluaskan kepada warga pendidik lain tanpa mengira status organisasi di Malaysia. Diharapkan atas kesedaran semua pihak akan kelemahan yang wujud, latihan diberi dengan pengisian yang lebih objektif dan memasukkan komponen keadilan dalam pentaksiran pelajar dan komponen mudah tadbir semasa menggunakan rubrik. Dapatan ini memberi gambaran peri pentingnya keadilan dan unsur bias dalam pentaksiran KI dioperasikan sebagai mana item dalam kajian ini iaitu pencerapan bersama pensyarah lain, mengelakkan kesan halo yakni memberi markah yang tinggi kepada pelajar cemerlang dan lebih senior sahaja, menghasilkan sendiri produk yang diharapkan seperti mana spesifikasi pada rubrik, menjalankan

ujian rintis (*pilot test*) terhadap rubrik bersama-sama pensyarah lain dan menggunakan kaedah memberi markah pada skala pertengahan.

Selain itu, komponen mudah tadbir pula diuraikan dengan tindakan yang lebih jelas dengan mengusulkan satu prosedur untuk mengurangkan amalan hanya mengagak untuk pemarkahan kualiti berterusan seperti komunikasi interpersonal kerana interaksi bersemuka terhad dan langkah menghadapi masalah memberi markah kerana dua atau lebih perlakuan perlu ada dalam satu tahap julat skala markah. Saranan ini selari dengan pendapat pengkaji terdahulu iaitu rubrik yang lebih tekal akan menghasilkan skor atau gred yang lebih konsisten dengan kesilapan dan bias yang minimum dari penilai (Ladouceur et al., 2004). Dapatan kajian ini diharapkan dapat memberikan gambaran secara menyeluruh kepada warga pendidikan dalam usaha mengekalkan dan menambah baik lagi kurikulum pentaksiran sedia ada supaya lebih mantap dan relevan dengan teori.

### **5.5 Limitasi Dapatan dan Cadangan Kajian Selanjutnya**

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi pentaksiran KI menggunakan rubrik. Kajian dijalankan di 12 buah IPG yang terdapat di Semenanjung Malaysia dengan edaran instrumen yang ditanda sendiri oleh pensyarah seramai 626 orang. Berdasarkan beberapa limitasi kajian, maka berikut ini dikemukakan beberapa cadangan untuk kajian lanjutan pada masa hadapan.

### **5.5.1 Sampel kajian**

Kajian ini hanya dibuat kepada 626 orang pensyarah dari 12 buah IPG di Semenanjung Malaysia sahaja. Untuk mendapatkan generalisasi yang lebih tepat senario pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik dalam sistem pendidikan tinggi di Malaysia, kajian lanjutan boleh diperluaskan lagi dari segi bilangan sampel atau kategori sampel kajian. Sampel kajian boleh meliputi institusi swasta dan universiti awam selain institut latihan guru. Sampel kajian juga boleh melibatkan pelajar untuk kesahan dan triangulasi data.

### **5.5.2 Objektif kajian**

Dapatan kajian ini telah menghasilkan beberapa isu dan kelemahan dalam pelaksanaan secara umum. Untuk kesinambungan, kajian akan datang dicadangkan fokus hanya ditumpu kepada konstruk yang dikenal pasti terdapat kelemahan dalam kajian ini seperti bias dan kesan halo dalam pentaksiran. Penerokaan lebih lanjut dicadangkan untuk mengenal pasti pengaruh demografi terhadap amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Analisis regresi berganda juga menunjukkan menunjukkan faktor pengetahuan, sikap, motivasi dan sokongan sosial menyumbang sebanyak 47.0% kepada amalan pensyarah manakala 53.0% lagi adalah dipengaruhi oleh faktor lain yang tidak dikaji. Untuk kajian akan datang, faktor efikasi pensyarah terhadap pentaksiran KI menggunakan rubrik dikaji.

### **5.5.3 Reka bentuk kajian**

Kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan korelasi kaedah tinjauan menggunakan soal selidik untuk mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik. Hakikatnya, setiap pemboleh ubah adalah bersifat subjektif. Atas sebab itu tahap tidak boleh diukur secara terus. Maka, pengukuran hanya dibuat secara refleksi atau laporan sendiri individu terbabit sahaja melalui soal selidik. Seterusnya, untuk kajian akan datang dicadangkan pendekatan yang lebih inklusif dengan mengintegrasikan pendekatan kualitatif sebagai triangulasi kaedah dan pengukuhan data. Penerokaan lebih mendalam boleh dibuat untuk memahami permasalahan yang timbul dalam latar sebenar individu penilai menggunakan rubrik seperti pemerhatian, analisis dokumen hasil kerja pelajar dan temu bual pensyarah serta pelajar yang terlibat dalam kajian.

### **5.5.4 Perincian bidang kursus dan amalan**

Kajian amalan pentaksiran dibuat oleh Zhang dan Burry (2003) menunjukkan aktiviti pentaksiran guru berbeza mengikut bidang pengkhususan. Dalam kemahiran insaniah pula, dapatan Kahirol, Wan Nur Hidayah, Nor Lisa, Badaruddin dan Mohamad Zaid (2008) menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan jenis kemahiran yang diterap kepada pelajar mengikut program. Sehubungan itu, untuk kajian akan datang, dicadangkan hubungan antara amalan pentaksiran KI menggunakan rubrik mengikut program pengajian diteroka. Diharapkan penerokaan penggunaan rubrik dalam menilai KI merentasi bidang kursus yang berbeza dapat

menghurai isu pembangunan personaliti pelajar mengikut program yang ditawarkan di Institut Pendidikan Guru.

#### **5.5.5 Reka bentuk kajian kesan jangka panjang (*longitudinal*)**

Jenis tinjauan yang dibuat dalam kajian ini adalah keratan rentas. Menurut Creswell (2014), reka bentuk tinjauan jenis keratan rentas memberi kelebihan kerana maklumat dapat diperoleh dalam jangka masa yang singkat iaitu sebaik sahaja instrumen ditadbir. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini hanya dapat mengenal pasti pengetahuan, sikap, motivasi dan amalan pada waktu itu juga. Cadangan seterusnya untuk kajian lanjutan, reka bentuk kajian dimantapkan untuk mengkaji kesan jangka panjang (*longitudinal*) latihan pada pensyarah. Contohnya untuk mengenal pasti sekiranya terdapat perbezaan pengetahuan tentang rubrik KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI dan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik selepas tempoh setahun, dua dan tiga tahun.

## 5.6 Rumusan

Secara keseluruhan, data menunjukkan semua konstruk yang dikaji dalam penyelidikan ini iaitu pengetahuan tentang rubrik pentaksiran KI, sikap terhadap penggunaan rubrik pentaksiran KI, motivasi untuk menggunakan rubrik KI, sokongan sosial untuk menggunakan rubrik KI dan amalan pentaksiran kemahiran insaniah menggunakan rubrik pensyarah berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun, perincian mengikut komponen konstruk menemukan beberapa isu dan kelemahan untuk diketengahkan sebagai langkah penambahbaikan. Diharapkan melalui data kajian ini, jurang yang ditemui dan saranan yang dibuat mampu melonjakkan perkembangan potensi pensyarah sebagai pentaksir terutamanya pensyarah baharu sehingga membolehkan pensyarah mampu melaksanakan pentaksiran KI menggunakan rubrik yang lebih adil dan berkesan. Dapatan dan proses kajian ini juga diharapkan menjadi satu sumbangan yang berguna kepada kosa ilmu serta warga sarjana khususnya dalam aspek teori, metodologi dan pelaksanaan. Dalam konteks institusi pula khususnya IPG, penemuan kajian ini diharapkan memberi implikasi ke arah usaha memantapkan lagi ketekalan pentaksiran pensyarah seterusnya menambah baik amalan sedia ada pensyarah dalam pentaksiran KI menggunakan rubrik. Akhir kata, diharapkan kajian ini juga dapat memberi satu input yang signifikan ke arah menjana kemenjadian pelajar yang holistik sebagaimana yang diinspirasikan dalam Falsafah Pendidikan Negara dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013–2025).



## RUJUKAN

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The Professional knowledge base of science teaching*, 12, 205-221.
- Abraham, C., Sheeran, P., & Johnston, M. (1998). From health beliefs to self-regulation: Theoretical advances in the psychology of action control. *Psychology and health*, 13, 569-591.
- Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 91-106.
- Agensi Kelayakan Malaysia. (2008). *Code of practice for programme accreditation*. Selangor, Malaysia: Malaysian Qualifications Agency, (MQA).
- Ahmad Esa, Asri Selamat, Suhaili Padil, & Jaslina Jamaludin. (2014). Applications of soft skills in engineering programme at polytechnic Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 115-120
- Ahmad Esa, Suhaili Padil & Asri Selamat. (2013). Kemahiran insaniah dalam proses pengajaran dan pembelajaran pada program kejuruteraan di politeknik Malaysia. *Jurnal Kajian Pendidikan*, 3(2), 139-150.
- Ahmad Esa, Jailani Mohd Yunos & Noraini Kaprawi (2005). Persepsi pensyarah terhadap penerapan kemahiran komunikasi menerusi ko-kurikulum di politeknik. *Jurnal Penyelidikan*, 7(1), 1-14.
- Ahmad Esa & Mohamad Zaid Mustafa. (2010). *Kemahiran insaniah : Kajian di institusi-institusi pengajian*. UTHM: Universiti Tun Hussein Onn Malaysia, Johor.
- Ahmad Rizal Madar, Malyia Afzan Abd Aziz, Abdul Rasid Abd. Razzaq, Mohamad Zaid Mustafa & Yahya Buntat. (2008). *Kemahiran employability bagi memenuhi keperluan industri*. Prosiding SKIKS 08, 385–392.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago, IL: Dorsey.

- Ajzen, I.(1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. In P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *Psychology of action* (pp. 385-403). New York, NY: Guilford.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago, IL: Dorsey.
- Ajzen, I. (2004). Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. Diakses pada 3 Januari 2018 dari <http://www-unix.oit.umass.edu/~ajzen/>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Madden, T. J.(1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*,22, 453-474.
- Ajzen, I., Nichols, A. J., & Driver, B. L. (1995). Identifying salient beliefs about leisure activities: Frequency of elicitation versus response latency. *Journal of Applied Social Psychology*,25,139 1 - 14 10.
- Ahmed K, Miskovic D, Darzi A, Athanasiou T, Hanna GB. (2011). Observational tools for assessment of procedural skills: A systematic review. *Am J Surg*, 202(4), 469-480.
- Albon, R., & Jewels, T. (2014). Mutual performance monitoring: Elaborating the development of a team learning theory. *Group Decision and Negotiation*, 23(1), 149-164. Diakses pada 25 November 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1007/s10726-012-9311-9>.
- Allen, S., & Knight, J. (2009). A method for collaboratively developing and validating a rubric. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). Diakses pada 8 Ogos 2018 dari <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol3/iss2/10>.
- Allport, G. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude measurement* (pp. 1-13). New York: John Wiley & Sons.
- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Andrade, H., Du, Y. and Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model,criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students'writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3–13.

- Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287–301.
- Aniza Ahmad & Zamri Mahamod. (2015). Tahap kemahiran guru Bahasa Melayu sekolah menengah dalam melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah berdasarkan jantina, opsyen dan tempat mengajar. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 5(1), 18-29.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). Scoring rubrics in the classroom: *Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. (2002). *Introduction to research in education (6th ed.)*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375.
- Avanzino, S. (2010). Starting from scratch and getting somewhere: Assessment of oral communication proficiency in general education across lower and upper division courses. *Communication Teacher*, 24(2): 91–110.
- Azizi Alias & Kamisah Osman. (2015). Assessing oral communication skills in science: A rubric development. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30(1), 1–18.
- Azizi, Shahrin, Jamaludin, Yusof, & Abdul Rahim. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan: Teori, analisa, interpretasi data*. Skudai, Johor: PTS.
- Azmanirah Ab Rahman, Jamil Ahmad, Ruhizan Muhammad Yasin. (2014). Rubric in vocational education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 8(1), 121-125.
- Azmanirah Ab Rahman, Nurfirdawati Muhamad Hanafi, Marina Ibrahim Mukhtar, Jamil & Ahmad. (2014). Assessment practices for competency based education and training in Vocational College, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1070 – 1076.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2009). *BPG-PPK-MK-01: Manual kualiti*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

- Bahagian Perancangan Dasar dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. (2013). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2013-2015*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Barkaoui, Khaled (2011) Effects of marking method and rater experience on ESL essay scores and rater performance. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(3), 279-293.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51, 215–241.
- Bartol, K.M. & Martin, D.C. (1998), *Management*, 3rd ed., McGraw-Hill, New York, NY.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55. Diakses pada 5 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R. (2006). EARLI position paper. A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Blackburn, R. T., and J. H. Lawrence. (1995). *Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bokek-Cohen, Y. A., & Davidowitz, N. (2008). Beauty in the classroom: Are female students influenced by the physical appearance of their male professors. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 14-16.
- Bolton, C.F. (2006). Rubrics and adult learners: Andragogy and assessment. *Assessment Update*, 18(3), 5–6.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.

- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67, 343-368. diakses pada 5 Februari 2017 dari <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brown, A. (2005). *Interviewer variability in oral proficiency interviews*. Frankfurt: Peter Lang Pub Inc.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science.
- Bryant, C.L., Burcham, J. G. & Greer, D. (2012). The examination of a teacher candidate assessment rubric: A confirmatory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 79-96. Diakses pada 1 Januari 2017 dari [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate).
- Burdett, J., & Hastie, B. (2009). Predicting satisfaction with group work assignments. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 61-71. Diakses pada 6 Oktober 2016 dari <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/7>.
- Campbell, C. (2013). Research on teacher competence in classroom assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*, 71-84. Los Angeles: SAGE.
- Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. London: Routledge.
- Carvalho, A. (2016). The impact of PBL on transferable skills development in management education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 35-47.
- Chad, P. (2012). The use of team-based learning as an approach to increase engagement and learning for marketing students: A case study. *Journal of Marketing Education*, 34(2), 128-139. Diakses pada 4 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1177/0273475312450388>.
- Charng, H.W., Piliavin, J. A., & Callero, P. L. (1988). Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*, 51, 303-317.
- Chasteen, S. V, Perkins, K. K, Beale, P. D, Pollock S. J, & Wieman, C. E. (2011). A thoughtful approach to instruction: Course transformation for the rest of us. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 24-30.
- Chow, T., Ko, E., Li, C., & Zhou, C. (2012). The systematic development of rubrics in assessing engineering learning outcomes. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*. Hong Kong: IEEE.

- Chua Yan Piaw (2011). *Kaedah penyelidikan edisi kedua*. Serdang: McGraw- Hill (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Clayton, B., Blom, K., Meyers, D., & Bateman, A. (2004). Assessing and certifying generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*, (pp. 157–172). Diakses pada 13 September 2016 dari <http://www.ncver.edu.au/publications/1448.html>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. London: Routledge
- Coiacetta, E., Jones, M., & Jackson, J. (2011). How best to assess students' learning in work placements: Moving beyond current practice. *Australian Planner*, 48, 270-280.
- Confederation of British Industry. (2009). *Future fit: Preparing graduates for the world of work*. London, England: Author.
- Conner, M., & Sparks, P. (1996). The theory of planned behaviour and health behaviours. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour*, 121- 162. Buckingham, UK: Open University Press.
- Cornish, L., & Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1–9.
- Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher-assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, 64–89.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31, 169-184.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147–165.

- Creswell, J. W. (2009). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: SAGE Publications .
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Plano C.V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative & mix methods approaches. (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crismond, D. P., & Adams, R. S. (2012). The informed teaching and learning matrix. *Journal of Engineering Education*, 101(4), 738-797.
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 313-327.
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Learning*, 7(1), 31-51.
- Curtis, D. D. (2004). The assessment of generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings* (pp. 136–156). Diakses pada 15 September dari <http://www.ncver.edu.au/publications/1448.html>
- D'Alessandro, S., & Volet, S. (2012). Balancing work with study: Impact on marketing students' experience of group work. *Journal of Marketing Education*, 34(1), 96-107. Diakses pada 5 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1177/0273475311432115>
- Delaney, D., Fletcher, M., Cameron, C., & Bodle, K. (2013). Online self and peer assessment of team work in accounting education. *Accounting Research Journal*, 26(3), 222-238. Diakses pada 6 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1108/ARJ-04-2012-0029>.
- De la Harpe, B., Radloff, A., Scoufis, M., Dalton, H., Thomas, J., Lawson, A., Girardi, A. (2009). *The B factor project: Understanding academic staff beliefs about graduate attributes*. Diakses pada 25 September 2016 dari Australian Learning & Teaching Council website: <http://www.altc.edu.au/resource-b-factor-academic-beliefs-graduates-rmit-2009>.
- De la Harpe, B., & David, C. (2012). Major influences on the teaching and assessment of graduate attributes. *Higher Education Research and Development*, 31(4), 493–510.

- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5/6), 576-591.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR]. (2011). *Assessment of generic skills*. Discussion Paper. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education [DIISCRTE] & Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR]. (2013). *Core skills for work developmental framework: The framework*. Diakses pada 10 September 2016 dari <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/cswf-framework.pdf>
- De Vries, H., Dykstra, M. & Kuhlman, P. (1988) Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioral intentions. *Health Education Research*, 3, 273–282.
- De Wever, Bram, H., Van Keer, Schellens, T. & Valcke, M. (2011). Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 201–206.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Diller, K.R. & Phelps, S.F. (2008), Learning outcomes, portfolios, and rubrics, oh my! Authentic assessment of an information literacy program, *Portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75-89.
- Dornisch, M. M., & McLoughlin, A. S. (2006). Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(3). Diakses pada 1 Januari 2017 dari <http://pareonline.net/pdf/v11n3.pdf>.
- Driskell, J. E., Copper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance?. *Journal of Applied Psychology*, 79, 481-492.
- Dyson, B., Placek, J. H., Graber, K. C., Fisette, J. L., Rink, J., Zhu, W., Park, Y. (2011). Development of PE Metrics elementary assessments for national physical education standard 1. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 100–118.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.



- Eckes, T. (2012). Operational rater types in writing assessment: Linking rater cognition to rater behavior. *Language Assessment Quarterly*, 9, 270-292.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey : Prentice Hall, Inc.
- Engelsen, K. S., & Smith, K. (2014). Assessment literacy. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *The enabling power of assessment: Designing assessment for quality learning* (pp. 140-162). New York: Springer.
- Eshun, E. & Osei-Poku, P. (2013). Design students perspectives on assessment rubric in studio-based learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1). Di akses pada 6 Julai 2017 dari <http://eric.ed.gov/?q=studio+based+learning+teaching&id=EJ1005281>
- Fadel, C., Honey, M., Pasnik, S. (2007). *Assessment in the age of innovation*. (Commentary) *Education Week*. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education. Diakses pada 1 Oktober 2016 dari <http://www.edweek.org/ew/articles/2007/05/23/38fadel.h26.html>
- Fahnert, B. (2015). On your marks, get set, go!—lessons from the UK in enhancing employability of graduates and postgraduates. *FEMS Microbiology Letters*, 362(19) doi:10.1093/femsle/fnv150
- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*, 1, 204-243. New York, NY: Guilford.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109.
- Feeley, T. H. (2002). Evidence of halo effects in student evaluations of communication instruction. *Communication Education*, 51(3), 225–236.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London: Sage.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the prediction of behavior. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fishbein, M. (1993). Introduction. In D. J. Terry, C. Gallois, & M. McCamish (Eds.), *The theory of reasoned action: Its application to AIDS-preventive behaviour*. Oxford, UK: Pergamon.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Fleming, D. L. (2008). Building bridges to connect the disconnects: An analysis of business program design processes. *American Journal of Business Education*, 1(2), 21-49. Diakses pada 28 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.19030/ajbe.v1i2.4621>.
- Fong, L.L., Sidhu, G. K., & Fook, C.Y. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 123, 130 – 138.
- Freeman, M. (2012). To adopt or not to adopt innovation: A case study of team-based learning. *International Journal of Management Education*, 10(3), 155-168. Diakses pada 4 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2012.06.002>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Gay, L. R., & Airasian, P.W. (2002). *Educational research: Competencies for analysis and applications (7Thed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Garcia-Ros, R. (2011). Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation skills in university contexts. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- George, J.F. (2002). Influences on the intent to make internet purchase, *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 12(2), 165-80.
- Ghazali Yusri Abd Rahman. (2012). *Penilaian kemahiran lisan dalam kurikulum Bahasa Arab di Universiti Teknologi Mara (UiTM)*. Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi. (Tidak Diterbitkan).
- Glover J, Ronning R, Bruning R (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: Macmilan.
- Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11(2), 87-98.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 53-92). New York, NY: Guilford.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141-185. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

- Gonsalvez, C. J., & Freestone, J. (2007). Field supervisors' assessments of trainee performance: Are they reliable and valid? *Australian Psychologist*, 42, 23-32.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: Saunders.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gotch, C., & French, B. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 33(2), 14-18.
- Gottheiner, D. M., & Siegel, M. A. (2012). Experienced middle school science teachers' assessment literacy: Investigating knowledge of students' conceptions in genetics and ways to shape instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 23(5), 531-557.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Gu, P. Y. (2014). The unbearable lightness of the curriculum: What drives the assessment practices of a teacher of English as a Foreign Language in a Chinese secondary school. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 286-305.
- Hafner, J.C. & Hafner, P.M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-28.
- Hager, P., & Holland, S. (Eds.). (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., , R.E., Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis. 6th ed.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hair, J. F., William C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hallam, G., Harper, W., et al. (2008). *ePortfolio use by university students in Australia: Informing excellence in policy and practice*. Australian ePortfolio Project. Diakses pada 2 Oktober 2016 dari <http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/information/report/>
- Hampson, I., & Junor, A. (2009). 'Employability' and the substance of soft skills. *Proceedings of the 27th International Labour Process Conference*, Edinburgh, Scotland.

- Hancock, A. & Brundage, S.(2010). Formative feedback, rubrics, and assessment of professional competency through a speech-language pathology graduate program. *Journal of Applied Health*, 39(2),110 -119.
- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success*. Diakses pada 12 September 2016 dari <http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015employerstudentsurvey.Pdf>.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., & Mack, D. E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(1), 36-51.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin, Germany: Springer
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Higher Education Council of Australia. (1992). *Higher education: Achieving quality*. Canberra, Australia : Australian Government Publishing Service.
- Hill, M. F., Cowie, B., Gilmore, A., & Smith, L. F. (2010). Preparing assessment-capable teachers: What should pre-service teachers know and be able to do? *Assessment Matters*, 2, 44-64.
- Hiroshi Ito.(2015). Is a rubric worth the time and effort? Conditions for success. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*,10(2), 32-45.
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4),333-360.
- Housego, S., & Parker, N. (2009). Positioning ePortfolios in an integrated curriculum. *Education & Training*, 51(5), 408-421.
- Hughes, C. & Barrie, S. (2010). Influences on the assessment of graduate attributes in higher education. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 35, 325-334.
- Hung, S., Chen, P.& Chen, H. (2012).Improving creativity performance assessment: A rater effect examination with Many Facet Rasch Model. *Creativity Research Journal*, 24(4), 345-357.

- Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM). (2016). *Modul kursus kaedah pengajaran dan pentaksiran elemen kemahiran insaniah Institut Pendidikan Guru Malaysia Kementerian Pendidikan Malaysia*. Selangor: Institut Pendidikan Guru Malaysia.
- International Monetary Fund, 2018, *Malaysia selected issues*. March. Washington D.C. diakses pada 18 Julai 2018 dari <https://www.imf.org/~media/Files/Publications/CR/2018/cr1862.ashx>
- Isaacs, T. & Thomson, R.I. (2013). Rater experience, rating scale length, and judgements of L2 pronunciation: Revisiting research conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10, 135–159.
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2011). *Perangkaan tenaga buruh siswazah: Penyiasatan tenaga buruh*. Jabatan Perangkaan Malaysia. Diakses pada 10 September 2017 dari <http://www.statistics.gov.my>.
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical skill gaps in business graduates. *Education + Training*, 54(2/3), 95-113.
- Jackson, D., Sibson, R., & Riebe, L. (2014). Undergraduate perceptions of the development of teamworking skills. *Education + Training*, 56(1), 7-20. Diakses pada 7 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2013-0002>.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jones, A. (2009). Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58(2), 175–191.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Joseph, S. (2009). *A comprehensive evaluation of a school system's grow your own principal preparation program*. Disertasi Ph.D. The George Washington University, District of Columbia. (Tidak diterbitkan)
- Junaidi Mistar .(2011). *A study of the validity and reliability of self-assessment*. Diakses pada 4 Mac 2017 dari <http://conservancy.umn.edu/bitstream/60592/1/1004itn.pdf#page=1&zoom=auto,0,594>
- Kahiroh Mohd. Salleh, Wan Nur Hidayah Ibrahim, Nor Lisa Sulaiman, Badaruddin Ibrahim & Mohamad Zaid Mustafa.(2008). *Kemahiran employability dalam kalangan mahasiswa dan pensyarah: Perbandingan dengan industri*. Prosiding SKIKS 08, 431-441.

- Kahle, L. R., & Beatty, S. E. (1987). Cognitive consequences of legislating post-purchase behavior: Growing up with the bottle bill. *Journal of Applied Social Psychology*, 17,828-843.
- Kamaruddin Md Tahir. (2010). *Penilaian pembangunan kemahiran generik dalam kalangan pelajar tahun akhir Kolej Komuniti Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. (Tidak Diterbitkan).
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013- 2025. Laporan Awal*. Di akses pada 16 Oktober 2016 dari <http://www.moe.gov.my>.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia (KPTM). (2006). *Modul pembangunan kemahiran insaniah (soft skills) untuk Pengajian Tinggi Malaysia*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia (KPTM). (2011). *Pelan strategik pengajian tinggi negara (PSPTN)*. Diakses pada 18 Oktober 2016 dari [http://apps.cfm.ump.edu.my/staff/estrategi/dokumen/pdf/Himpunan%20Pencapaian %20Projek%20PSPTN%20Fasa%201.pdf](http://apps.cfm.ump.edu.my/staff/estrategi/dokumen/pdf/Himpunan%20Pencapaian%20Projek%20PSPTN%20Fasa%201.pdf)
- Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia. (2017). *Laporan kajian pengesanan graduan 2017*. Diakses pada 18 Julai 2018 dari <http://graduan.mohe.gov.my/skpgreport/penerbitan/terbitan.aspx>
- Kendzierski, D. (1990). Decision making versus decision implementation: An action control approach to exercise adoption and adherence. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(1),27-45.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knabe, A. (2012). *Applying ajzen's theory of planned behavior to a study of online course adoption in public relations education*, Dissertation, Marquette University.
- Kocakulah, M. S.(2010). Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion. *Journal of Science Education and Technology*, 19(2), 146–164.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Journal Teaching Education* ,22(3), 255-276.
- Kuh, G. D., & Ikenberry, S. O. (2009). *More than you think, less than we need: Learning outcome assessment in American higher education*. Urbana, IL: University of Illinoisand Indiana.

- Kuhl, J., & Beckman, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. New York, NY: Springer.
- Kumar, R. (2008). *Research methodology*. New Delhi : APH Publishing Company.
- Kurtis, K. (2000). The employability skills profile, seven years on. *Orbit*, 31(2), 12-25.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kruger, K. (2015). US universities should follow UK in promoting students soft skills. *Times Higher Education*. Diakses pada 3 September 2016 dari <https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/us-universities-should-follow-uk-in-promoting-students-soft-skills/2019081.article>.
- Ladouceur, M.G., Rideout, E. M., Black, M. E. A., Crooks, D. L., O'Mara, L. M., & Schmuck, M.L. (2004). Development of instrument to assess individual student performance in small group tutorials. *Journal of Nursing Education*, 43(10), 447- 455.
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- Lam, T., & Hsu, C.H.C. (2004). The theory of planned behavior: Potential travelers from China. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 28(4), 463-482.
- Lambert, S., Carter, A., & Lightbody, M. (2014). Taking the guess work out of assessing individual contributions to group work. *Issues in Accounting Education*, 29 (1), 169-180. Diakses pada 5 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.2308/iace-50637>
- Lawson, R. J., Taylor, T. L., Thompson, G. D., Simpson, L., Freeman, M., Treleven, L., & Rohde, F. (2012). Engaging with graduate attributes through encouraging accurate student self-assessment. *Asian Social Science*, 8(4), 3–12.
- Lawson, R., Fallshaw, E., Papadopoulos, T., Taylor, T., & Zanko, M. (2011). Professional learning in the business curriculum: Engaging industry, academics and students. *Asian Social Science*, 7(4), 61-68. Diakses pada 12 November 2016 dari <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3154&context=commpaper>
- Lee, J., Cerreto, F. A., & Lee, J. (2010). Theory of planned behavior and teachers' decisions regarding use of educational technology. *Educational Technology & Society*, 13(1), 152-164.
- Lee, U., & Pearce, P.L. (2005). Developing the travel career approach to tourist motivation. *Journal of Travel Research*, 43(3), 226-237.

- Leece, R. (2005). The role of e-portfolios in graduate recruitment. *Australian Journal of Career Development*, 14(2), 72-79.
- Lee Lai Fong, Gurnam Kaur Sidhu, Chan Yuen Fook. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 123, 130 – 138.
- Leung, C. (2014). Classroom-based assessment issues for language teacher education. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*, 3, 1510-1519. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Li, J. & Lindsey, P. (2015). Understanding variations between student and teacher application of rubrics. *Assessing Writing*, 26, 67-79.
- Lukin, L. E., Bandalos, D. L., Eckhout, T. J., & Mickelson, K. (2004). Facilitating the development of assessment literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(2), 26-32.
- Linda, R. & Denise, J. (2014). The use of rubrics in benchmarking and assessing employability skills. *Journal of Management Education*, 38(3), 319–344.
- MacLellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualizations. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 523–535.
- Maimunah Husien. (2014). *Development of scoring rubric to access students' creativity in engineering technology*. Tesis Doktor Falsafah, Universiti Sains Malaysia. (Tidak Diterbitkan).
- Manstead, A. S. R., & van Eekelen, S. A. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1375-1392.
- Martín, M., Vázquez, C, E. & Fernández, M. (2014). Peer assessment of language learning resources in virtual learning environments with e-rubrics, *International Journal Technology Enhanced Learning*, 6(4), 321–342.
- McMillan, J. H. (2007) *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction (4th edn)*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Medlin, B. D. (2001). *The factors that may influence a faculty member's decision to adopt electronic technologies in instruction*, doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University. (Tidak Diterbitkan).
- Meier, Sherry L., Beverly S. Rich, & Jo Ann Cady. (2006). Teachers' use of rubrics to score non-traditional tasks: Factors related to discrepancies in scoring. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 13(1), 69–95.



- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.
- Mertler, C. A. ( n.d.). *Classroom assessment literacy inventory*. Diakses pada 1 Disember 2016 dari <http://pareonline.net/htm/v8n22/cali.htm>
- Metin, M., (2011). The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*.3(3),269-284.
- Mitchell, T.R. (1982), Motivation: New direction for theory, research and practices, *Academy of Management Review*,7, 80-8.
- Mohd. Majid Konting. 2000. *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Nordin Abu Bakar. (2011). *Penilaian program Mata Pelajaran Vokasional (MPV) bagi bidang pertanian di sekolah menengah harian di Semenanjung Malaysia*. Tesis Dr. Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohd Zaki, K. Mohd Salleh, B., & Wahid, R. (2008). *Laporan kajian soal selidik penerapan kemahiran insaniah di kalangan pelajar dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran di institusi pengajian tinggi*. Kertas kerja dibentangkan dalam Seminar Kemahiran Insaniah dan Kesejahteraan Sosial, Melaka, Malaysia.
- Moskal, B.M., & Leydens. J.A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10),71–81. Diakses pada 25 November 2016 dari <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>
- Moss, N. D., O'Connor, E. L., & White, K. M. (2010). Psychosocial predictors of the use of enhanced podcasting in student learning. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 302-309.
- Mott, J. M., Grubbs, K. M., Sansgiry, S., Fortney, J. C., & Cully, J. A. (2015). Psychotherapy utilization among rural and urban veterans from 2007 to 2010. *The Journal of Rural Health*, 31, 235– 243. Diakses pada 12 Disember 2017 dari <http://dx.doi.org/10.1111/jrh.12099>.
- Mueller, J. (2011), “How do you create authentic assessments?”, Authentic Assessment Toolbox, Diakses pada 1 Januari 2017 dari <http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/howdoyoudoit.htm>.

- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London : SAGE Publications Ltd.
- Mullen, P. D., Hersey, J. C., & Iverson, D. C. (1987). Health behavior models compared. *Social Science and Medicine*, 24, 973-983.
- Muhammad Sofwan Mahmud, Muhamad Farhan Abdul Halim & Nadia Fasha Mohd Drus. (2015). Amalan pentaksiran berasaskan sekolah dalam kalangan guru matematik sekolah rendah, *Jurnal Pendidikan Matematik*, 3(2), 18-33.
- National Centre for Vocational Education Research [NCVER]. (2003). *Defining generic skills: At a glance*. Diakses pada 25 November 2016 dari <http://www.ncver.edu.au/publications/1361.html>
- Newell, J. A., Dahm, K. D., & Newell, H. L. (2002). Rubric development and inter-rater reliability issues in assessing learning outcomes. *Chemical Engineering Education*, 36(3), 212-215.
- Newman, L.R., Beth A. L, Richard N. J., Johansson, A. & Schwartzstein, R.M. (2009). Developing a peer assessment of lecturing instrument: Lessons learned. *Academic Medicine*, 84(8), 1104-1110.
- Newton, P. and Shaw, S. (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. London: Sage.
- Ngang, T.K., Yie, C.S. & Siti Asiah Md Shahid.(2014). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934 – 1937.
- Nicholson P, Gillis S, Dunning AM.(2009). The use of scoring rubrics to determine clinical performance in the operating suite. *Nurse Educ Today*. 29(1),73–82.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Norman, P., & Smith, L. (1995). The theory of planned behaviour and exercise: An investigation into the role of prior behaviour, behavioural intentions and attitude variability. *European Journal of Social Psychology*, 25, 403-415.
- Norton, A., & Cherastidtham, I. (2014). *Mapping Australian higher education, 2014–15*. Victoria: Grattan Institute. Diakses pada 25 November 2016 dari <http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/10/816-mapping-higher-education-2014.pdf>.

- Notani, A. S. (1998). Moderators of perceived behavioral control's predictiveness in the theory of planned behavior: A meta-anlaysis. *Journal of Consumer Psychology*, 7, 247-261.
- Nurfirdawati Muhamad Hanafi. (2016). *Pembangunan dan penentusahan rubrik pentaksiran prestasi bagi mentaksir projek reka bentuk seni bina di politeknik Malaysia*. Tesis Doktor Falsafah, Universiti Pendidikan Sultan Idris. (Tidak Diterbitkan).
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1982). Reliability of measurement. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Tree Press.
- Oakleaf, M. J. (2006). *Assessing information literacy skills:A rubric approach*. Disertasi Ph.D. Chapel Hill: University of North Carolina. (Tidak Diterbitkan).
- Okoro, E., Washington, M.C. & Cardon, P. (2011), ePortfolios in business communication courses as tools for employment. *Business Communication Quarterly*, 74, 347-351.
- Omer Kutlu, Ozen Yildirim & Safiye Bilican. (2010). A study on the primary school teachers' attitudes towards rubrics with reference to different variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2,5398–5402.
- Orbell, S., Hodgkins, S., & Sheeran, P. (1997). Implementation intentions and the Theory of Planned Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 945-954.
- Paisey, C. (2010). Developing skills via work placements in accounting: Student and employer views. *Accounting Forum*, 34, 89-108.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual : A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Third Eds.)*:Berkshire,England: Open University Press.
- Panadero, E.,& Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144.
- Panadero, E., Tapia, J.A. , Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6),806–813.

- Panadero, E., Tapia, J.A, Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*. 39(3), 125-132.
- Parke, C.S. (2001). An approach that examines sources of misfit to improve performance assessment items and rubrics. *Educational Assessment*, 7(3), 201–25.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Petty, R.E., & Krosnick J. A. (1995), *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pert, J. (1990). What is authentic evaluation? Common questions and answers. *Fair Test Examiner*, 4, 8-9.
- Piliavin, J.A., Charng, H.W (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 27-66.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 93(53), 801-816.
- Popham, W.J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–85.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.
- Precision Consultancy for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council [BIHECC]. (2007). *Graduate Employability Skills*. Diakses pada 27 November 2016 dari <http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/GraduateEmployabilitySkillsFINALREPORT1.pdf>.
- Pritchard, J. (2013). *The importance of soft skills in entry-level employment and post secondary success: Perspectives from employers and community colleges*. Seattle Jobs Initiative [SJI]. Diakses pada 27 November 2016 dari [http://www.seattlejobsinitiative.com/wpcontent/uploads/SJI\\_SoftSkillsReport\\_vFINAL\\_1.17.13.pdf](http://www.seattlejobsinitiative.com/wpcontent/uploads/SJI_SoftSkillsReport_vFINAL_1.17.13.pdf).
- Pucheu, P. M. (2008). *An investigation of the relationships between the Scoring Rubrics Inventory and the Metacognitive Awareness Inventory as reported by secondary school core-subject teachers* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3313868).

- Quieng, M. C., Lim, P. P., & Lucas, M. R. D. (2015). 21st century-based soft skills: Spotlight on con-cognitive skills in a cognitive-laden dentistry program. *European Journal of Contemporary Education*, 11(1), 72–81. <https://doi.org/10.13187/ejced.2015.11.72>
- Radloff, A., de la Harpe, B., Dalton, H., Thomas, J., & Lawson, A. (2008). Assessing graduate attributes: Engaging academic staff and their students in A. Duff, et al. (Eds.). *Engaging students in assessment*. Diakses pada 25 September 2016 dari <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/atna/article/viewFile/342/279>.
- Randall, D. M., & Wolff, J. A. (1994). The time interval in the intention behaviour relationship: Meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 33, 405-418.
- Ranjit Kumar (2011). *Research methodology. (3th Ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Rao, M. S. (2014, November). Manage your boss with hard skills; lead your boss with soft skills. *Training*. Diakses pada 30 november 2016 dari <http://www.trainingmag.com/manage-your-boss-hard-skills-lead-your-boss-soft-skills>.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation*, 35(4), 435-448.
- Reddy, M.Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84-104. Diakses pada 6 November 2017 dari <http://dx.doi.org/10.1108/09684881111107771>.
- Reuveni, Y. & Werner, P. (2015). Factors associated with teenagers' willingness to volunteer with elderly persons: Application of the theory of planned behavior (TPB), *Educational Gerontology*, 41(9), 623-634.
- Riebe, L., Girardi, A. & Whitsed, C. (2016). Teaching teamwork skills in Australian higher education business disciplines. In Purveyors of fine learning since 1992. *Proceedings of the 25th Annual Teaching Learning Forum*, 28-29 January 2016. Perth: Curtin University. Diakses pada 3 Desember 2016 dari <http://ctl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2016/refereed/riebe.pdf>.
- Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B., & Marchioro, G. (2010). Teamwork: Effectively teaching an employability skill. *Education + Training*, 52(6/7), 528-539. Diakses pada 15 Oktober 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011068478>.

- Ries, F., Hein, V., Pihu, M. & Armenta, J. M. S. (2012). Self-Identity as a component of the theory of planned behaviour in predicting physical activity. *European Physical Education Review*, 18(3), 322-334.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*, New York, NY: The Free Press.
- Rohaya Talib, & Mohd Najib Abd Ghafar. (2008). *Pembinaan dan pengesahan instrumen bagi mengukur tahap literasi pentaksiran guru sekolah menengah di Malaysia*. Kertas Kerja Dalam Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah 2008, 25-27 November 2008, Universiti Teknologi Malaysia.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rozeha A Rashid, Razimah Abdullah, Hamzah Ahmad Ghulman & Mohd Saidfudin Masodi .(2008). Application of Rasch-based ESPEGS Model in measuring generic skills of engineering students: A new paradigm. *Advance in Engineering Education*, 8(5), 591-602.
- Sabitha Marican, (2005). *Kaedah penyelidikan sains sosial*. Pearson Prentice Hall, Malaysia Sdn. Bhd.
- Sasmaz, O. F., & Ormanci, U. (2011). Teacher candidate levels of familiarity with the methods, techniques and tools composing the alternative assessment approaches. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3476-3483. Diakses pada 5 Ogos 2017 dari <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.321>
- Sasmaz, O. F., Ormanci, U., & Evrekli, E. (2014). The science and technology pre-service teachers' self-efficacy levels and opinions about alternative assessment and evaluation approaches. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 39(173), 103-117.
- Sauser, W.I.(1978). *A comparative evaluation of the effects of rater participation and rater training on characteristics of employee performance appraisal*. Doctor of Philosophy in the School of Psychology. (Tidak Diterbitkan).
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.

- Schreiber, L.M., Paul, G.D., & Shibley, L.R. (2012). The development and test of the public speaking competence rubric. *Communication Education*, 61(3), 205-233.
- Setyonugroho W, Kennedy K.M., Kropmans T.J.B. (2015). Reliability and validity of OSCE checklists used to assess the communication skills of undergraduate medical students: A systematic review. *Patient Education and Counseling*, 98(12),1-10.
- Singh, P., Thambusamy, R. X. & Ramly, M. A. (2014). Fit or unfit? Perspectives of employers and university instructors of graduates' generic skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*,123,315–324.
- Shamsina, Shamsuddin. (2013). *Penggubalan item ujian : Ke arah pelaksanaan PBS berkesan*. Kuala Lumpur: Freemind horizons.
- Sheeran, P. (2002). Intention–behavior relations: A conceptual and empirical review. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* ,12, 1–36. Chichester, UK: Wiley.
- Sheppard, Blair H., Jon Hartwick, and Paul R. Warshaw. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research, *Journal of Consumer Research*, 15(3), 325–43.
- Simms, L.J., & Watson, D. (2007). The construct validation approach to personality scale construction. In Robins, R.W. , Fraley, R. C. & Kruger, R. F. (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 18). New York, NY: The Guildford press.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assesment. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 418-445). Dordrecht: Springer.
- Sparks, P. (1994). Attitudes towards food: Applying, assessing and extending the theory of planned behaviour. In D. R. Rutter & L. Quine (Eds.), *Social psychology and health: European perspectives* (25-46). Aldershot, UK: Avebury.
- Sparks, P., Guthrie, C. A., & Shepherd, R. (1997). The dimensional structure of the perceived behavioral control construct. *Journal of Applied Social Psychology*, 27,418-438.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalskstein, Y., Manor, J., Massey, A. R., & Schmitz, J. A.(2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA style introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-107.

- Stemler, S.E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(4). Diakses pada 2 Januari 2017 dari <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>
- Stiggins, R. J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233-250). New York, NY: Taylor & Francis.
- Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: How well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 13 17- 1338.
- Tang Keow Ngang, Ching Shiau Yie, Siti Asiah Md Shahid. (2015). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934 – 1937.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th eds). Boston, MA: Pearson Education.
- Terry, D. J., & O’Leary, J. E. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, 199-220.
- Thaler, N., Kazemi, E., & Huscher, C. (2009). Developing a rubric to assess student learning outcomes using a class assignment. *Teaching of Psychology*, 36, 113-116.
- Tierney, R. & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Diakses dari <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2> pada 5 Julai 2017.
- Timmerman, B., Strickland, D.C., Johnson, R.L., Payne, J.R. (2011). Development of a “universal” rubric for assessing undergraduates’ scientific reasoning skills using scientific writing. *Assess Eval High Educ*, 36, 509–547.
- Towler, G., & Shepherd, R. (1991). Modification of Fishbein and Ajzen’s theory of reasoned action to predict chip consumption. *Food Quality and Preference*, 3, 37-45.
- Tractenberg, R.E., Umans, J.G. & McCarter, R.J. (2010). A mastery rubric: Guiding curriculum design, admissions and development of course objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17-35.



- Trevelyan, J. (2015). Incremental self-assessment rubrics for capstone design courses. *ASEE Annual Conference & Exposition*. Seattle: American Society for Engineering Education (ASEE).
- Tymon, A. (2011). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 1–16, iFirst Article. Di akses pada 25 November 2016 dari <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>.
- Unit Perancang Ekonomi.(2006). *Dokumen rancangan Malaysia kesembilan*. Diakses pada 20 September 2016 dari [www.epu.gov.my](http://www.epu.gov.my).
- Virginia, R. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education (second edition, pp. 102-119)*. New York: Macmillan.
- Van den Putte, B. (1991). *20 years of the theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen: A meta-analysis*. Unpublished manuscript, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Van, W.G. (2010). The inter-rater agreement of retrospective assessments of adverse events does not improve with two reviewers per patient record. *Journal of Clinical Epidemiology*, 63, 94-102.
- Wan Sofiah Meor Osman. (2016). *Understanding educator beliefs in teaching and assessing soft skills: An examination within the Malaysian public higher education sector*. Tesis Doktor Falsafah, Murdoch University, Perth. (Tidak Diterbitkan).
- Washor, K. S. (2015). Bridging the soft-skill gap from education to employment through internships . *Open Access Dissertations*. Paper 318.
- Wehling, L., & Charters, W. W. (1969). Dimensions of teaching beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 6, 7-30.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 756-783). New York, NY: Routledge.
- Wheeler, J. (2008). The impact of social environments on emotional, social and cognitive development. *Journal of Management Development*, 27, 129-145.
- Wibrow, B. (2011). *Employability skills: At a glance*. Diakses pada 25 September 2016 dari <http://www.ncver.edu.au/publications/2404.html>.
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualizing teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256.

- World Bank. (2012). *Putting higher education to work: Skills and research for growth in East Asia*. Diakses pada 24 September 2016 dari [http://siteresources.worldbank.org/EASTASIAPACIFICEXT/Resources/2263001279680449418/72672111318449387306/EAP\\_higher\\_education\\_fullreport.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EASTASIAPACIFICEXT/Resources/2263001279680449418/72672111318449387306/EAP_higher_education_fullreport.pdf).
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58(2), 149-162.
- Yopp, B. D., & Rehberger, R. (2009). A curriculum focus intervention's effects on pre algebra achievement. *Journal of Developmental Education*, 33(2), 28-30.
- Yong, A. G. & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*. 9(2), 79-94.
- Young, M.R., DeSarbo, W.S., & Morwitz, V.G. (1998). The stochastic modeling of purchase intentions and behavior. *Management Science*, 44(3), 188-202.
- Zamri Mahamod, Anisah Alias & Nur Ehsan Mohd Said. (2012). Perbandingan kemahiran generik pelajar opsyen Bahasa Melayu di sebuah IPTA dan IPGM. *AJTLHE*, 4(1), 82-95.
- Zarulrizam Ab. Jalil, Azizul Mohd Yusoff & Rafizah Daud. (2015). The effectiveness of applying generic skills at community college. *International Journal of Science Commerce and Humanities*, 3(7), 26-35.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.